مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية(١)، ص ص١-٣٠٤ بالعربية، الرياض (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠٢م)

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الرابع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٢ هـ (٢٠٠٢م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير ـ من خلال هيئات التحرير الفرعية ـ في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية ـ التي لم يسبق نشرها ـ بالعربية أو بالإنجليزية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ ـ بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة.

٢ ـ مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ ـ بحث مختصر: مقالة مختصرة لها خصائص البحث نفسها.

٤ ـ المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ ـ نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ ـ تقديم المواد للنشر: يقدم البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم كاتبه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ ـ الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ ـ الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦×١٩سم بالترويسات). ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية ـ الملونة أو غير الملونة ـ مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الإشارة إلى مصدره إن لم يكن أصليا.

٤ ـ الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals*. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪، . . . إلخ.

٥ ـ المراجع: يشار إلى المراجع داخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية البحث حسب النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين، فاسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص)، فاسم الدورية (بالبنط المائل)، فرقم المجلد، فرقم العدد، فسنة النشر (بين قوسين)، ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦]. أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان الكتاب (بالبنط المائل)، فمكان النشر، ثم الناشر، فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ ـ الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن، ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية ـ في حالة الضرورة ـ عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ ـ سوف لن يقبل أى تغيير، سواء كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٨ ـ تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٩ ـ المستلات: يمنح المؤلف خمسا وعشرين (٢٥) مستلة مجانية.

١٠ ـ المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس هيئة التحرير الفرعية

مجلة جامعة الملك سعود

(*العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*)

ص . ب ٢٤٥٨ ـ الرياض ١١٤٥١

المملكة العربية السعودية

١١ ـ عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١٢ ـ سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك رسوم البريد).

١٣ ـ الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص . ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٣٠٤ بالعربية، الرياض (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠٢م)

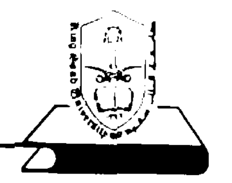
مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الرابع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢٢ هـ

(٢٠٠٢م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

النشر العلمي والمطابع ١٤٢٢هـ

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٤٦ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد

بدر بن عبد الله الصالح

أستاذ مساعد، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/٧/٢٤؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٢/١٩هـ)

ملخص البحث. برغم الدراسات العربية العديدة التي تناولت التعليم عن بعد، إلا أن عملية تصميم مواد التعليم عن بعد لم تحظ باهتمام كافٍ، حيث ركزت أغلب تلك الدراسات على فلسفة هذا النوع من التعليم ومبرراته وتمويله وإدارته، كما ركزت كثير من مشاريع التعليم عن بعد على التقنية المستخدمة فيه وأولت اهتماما محدودا للتصميم التعليمي برغم أهميته لهذه المشاريع. لهذا أعدت هذه الدراسة بهدف تحديد متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث أسلوب الاستقصاء في تحليل الدراسات السابقة ومزج نتائجها لتحديد تلك المتغيرات واقتراح بعض التوصيات.

وقد تناولت الدراسة خمسة أسئلة حول متغيرات عملية تصميم مواد التعليم عن بعد، وضعت إجابة الأول منها على هيئة نموذج مقترح لتنفيذ هذه العملية التي اشتملت على مراحل التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والإدارة. أما الأسئلة الأخرى، فتناولت المتغيرات المرتبطة باختيار تقنيات التعليم عن بعد والتفاعل وتكلفة عملية التصميم التعليمي وإدارتها.

وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة وضع متغيرات التصميم التعليمي في الاعتبار في مرحلة مبكرة من مراحل تخطيط مشروع التعليم عن بعد وتطبيق عملية منظمة في تصميم مواد التعليم عن بعد، كما انتهت الدراسة إلى بعض التوصيات المقترحة لدعم عملية تصميم مواد التعليم عن بعد وإجراء الدراسات المستقبلية في المجال.

مقدمة لمشكلة الدراسة

يعد التعليم عن بعد حاليا أسرع أنماط التعليم نموا ، وما كان يعد سابقا على أنه نوع خاص من التعليم ، أصبح الآن مفهوما مهما في التيار التربوي السائد[١ ، ص٤٠٣]. ويعود ذلك لأسباب عديدة لعل من أهمها الدور الذي تلعبه التقنيات المعاصرة في فتح آفاقٍ واسعة من التعليم لم يعهدها الإنسان من قبل [٢ ، ص١] ؛ فالتقنيات الجديدة لا تحسِّن من عملية التفاعل فقط أو توسع من إتاحية التعليم ليشمل استقلالية الزمان والمكان، وإنما من المحتمل أن تقدم تطبيقات جديدة كليا [٣ ، ص٦٧]. يشير السباعي إلى أن الاتجاه العالمي سيكون نحو التعليم عن بعد لتوفير فرص التعليم والتدريب على رأس العمل بسبب الحاجة إليه وتوافر التقنية المتقدمة[٤ ، ص٣]. ويذكر المنيع أن شح الموارد المالية لن يمكن الحكومات العربية من تلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي ، وأن أكثر من ٢٥ مليونا من خريجي المدارس الثانوية في العام ٢٠٠٠م لن يجدوا مكانا في الجامعات ، ولذا فإن إنشاء جامعة مفتوحة أهلية يمكن أن يوفر فرصة التعليم لهؤلاء[٥ ، ص ص٤٧ ، ٤٨] .كما أكد التقرير الختامي للندوة الدولية للتعليم عن بعد على أن التعليم عن بعد ضرورة ملحة للدول العربية وينبغي توظيفه في مراحل التعليم المختلفة وأن المستقبل للتعليم عن بعد [٦ ، ص١١].

إن المشككين في نجاح التعليم عن بعد وأن لا شيء يمكن أن يحل محل التعليم وجها لوجه ، يغفلون أن التطور التقني المعاصر يوفر قنوات جديدة للتعليم قابلة للتطبيق والبقاء والنمو ، فالجامعة الافتراضية ، على سبيل المثال ، موجودة لتبقى[٧ ، ص ص٢١٢ ، ٢١٣]. وورد في تقرير المكتب الأمريكي للاستشارات التربوية حول اتجاهات الجامعات الأمريكية ما نصه : " التوقعات تشير إلى ازدياد مقررات التعليم عن بعد... وأن هذه المقررات تقدم حاليا للطلاب مرونة اختيار الدراسة والجامعة ، وأن الجامعات بدأت إعادة تعريف مهامها" [٨ ، ص٢٠].

يعتمد التعليم عن بعد بحكم طبيعته على نوع أو أكثر من تقنيات الاتصال لكي يحقق أهدافه ، وقد تكون هذه التقنيات بسيطة مثل المواد المطبوعة أو أكثر تطورا مثل

الإذاعة والتلفاز والتسجيلات الصوتية وأشرطة الفيديو أو متطورة جدا مثل الاتصالات المعتمدة على الحاسوب. ورغم أهمية هذه التقنيات في توسيع خدمات التعليم عن بعد وتنويع أساليبه، إلا أنها لا تمثل سوى عنصر واحد ضمن عناصر منظومة مشروع التعليم عن بعد، فهناك عوامل أخرى عديدة إدارية وتعليمية واقتصادية. إلا أن الملاحظ عند التخطيط لمشاريع التعليم عن بعد، أن التقنية كثيرا ما تحظى بالأولوية، بينما يوجّه انتباه محدود ومتأخر لعوامل أخرى يأتي في مقدمتها المتغيرات المرتبطة بعملية التصميم التعليمي التي تكتسب أهمية خاصة في هذه المشاريع بسبب اعتمادها على أساليب التعليم الذاتي من خلال وسائط تعليمية متنوعة، مما يحتم ضرورة الإعداد المسبق لهذه الوسائط.

يشير مارتن وبرامبل Martin and Bramble إلى أن من بين العوامل الحاسمة في برامج التعليم عن بعد، هو أن هذه البرامج تتطلب تعليما مخططا له ومنظما بعناية فائقة أكثر مما يتطلبه التعليم التقليدي، لأن هذه البرامج ينبغي تصميمها وتكييفها لوسيلة معينة(مؤتمرات فيديو مثلا) ولأسلوب تعليمي مختلف (تعليم عن بعد)، ويقترحان تطوير هذه البرامج بوساطة التصميم التعليمي المنظم [٩، ص٨٦].

إن التركيز على التقنية وإهمال ماعداها من متغيرات أخرى مهمة ربما يفسر بعض أسباب فشل بعض مشاريع التعليم عن بعد. يقول كيرسلي Kearsley : إن التقنيات الجديدة مثل شبكة الحاسوب العالمية Internet توفر فرصا هائلة لدعم أنشطة التعليم عن بعد ولكنها لا تجعله أفضل بالضرورة، فهناك عوامل جوهرية ليس لها علاقة بهذه التقنيات؛ ويضيف: إن التقنية ليست العامل الأكثر أهمية، ومع ذلك تستحوذ على الانتباه على حساب عوامل مهمة مثل تصميم التعليم ووضع الإجراءات الإدارية المناسبة، وهذا يفسر أحد الأسباب الرئيسة لفشل التعليم عن بعد؛ ويواصل : إن التربويين يفشلون في فهم أن التعليم عن بعد هو خلق بيئة من نوع مختلف للتعليم والتعلم وليس استخدام التقنية [١٠، ص٤٩.] ويلاحظ شرام Schrum أيضا، أن التقنية هي التي توجّه عملية التخطيط لبرامج التعليم عن بعد وليس مبادئ التصميم التعليمي [١١، ص٦٢]. كذلك يؤكد التقرير الختامي للندوة الدولية للتعليم عن بعد على أن استخدام التقنيات المتقدمة ليس شرطا رئيسا لنجاح برامج التعليم عن بعد، فالمهم هو كيفية توظيف تلك التقنيات في ضوء

متغيرات عديدة منها طبيعة المناهج وخصائص المتعلمين، بالإضافة إلى ضبط الجودة لمواد التعليم عن بعد بالنسبة لتطبيق مبادئ التصميم التعليمي في اختيارها أو تصميمها وإنتاجها [٦ ، ص١٣.] وينبه الفرجاني إلى خطورة تولي التقانيين برامج التعليم عن بعد لقلة معرفة التربويين بالتقنيات الحديثة أو افتتانهم بها مما يؤدي إلى التركيز عليها وإهمال حاجات المتعلمين وتحديد أفضل السبل لتوظيف التقنيات لمقابلة حاجاتهم[١٢ ، ص١٣.] ويشير مك أيزاك وجناواردينا McIsaac and Gunawardena في دراستهما إلى أن أكثر أدبيات المجال ركزت على جوانب التقنية[١ ، ص٤٢١]. وفي مراجعتهما للأبحاث في التعليم عن بعد، توصل مكليلاند وسعيد Mclleland and Saaid إلى خلاصة مؤداها عدم وجود فروق ملموسة في التحصيل بين التقنيات المختلفة، واقترحا تركيز الأبحاث على تصميم التعليم ومهام التعلم [٣ ، ص١٣] . كذلك توصل هيرشباك Hershback [٣ ، ص١٣]، وثريلكيلد وبرزوسكا Threlkeld and Brzoska [١٣ ، ص٤٣] إلى النتيجة نفسها مؤكدين على أن التصميم التعليمي والأساليب التعليمية الفعّالة هي المتغيرات المؤثرة في تحصيل المتعلمين عن بعد. وفي العام ١٩٨٣م، فاجأ رتيشارد كلارك R. Clark الدوائر التربوية بعبارته المثيرة " أن لا شيء في التقنية يمكن أن ينتج أقل فرق ممكن في تحصيل الطلاب" وأن أفضل دليل متوافر حاليا، هو أن الوسائل مجرد قنوات لنقل التعليم، ولكنها لا تؤثر بتحصيل الطلاب ، كما هو الحال بالنسبة للعربات التي نستخدمها في نقل البقوليات لا تسبب أي تغيير في نظامنا الغذائي. فقط محتوى الوسيلة يمكن أن يؤثر بالتحصيل [١٤ ، ص ص٤٥ ، ٤٦].

مشكلة الدراسة

في الوقت الذي بدأت فيه إمكانات الاتصال المعتمدة على الحاسوب تقدم فرصا حقيقية لنشر مفهوم التعليم عن بعد، وفي الوقت الذي بدأت فيه بعض المؤسسات التربوية تقدم برامجا دراسية بوساطة هذا النوع من التعليم حتى انتشرت مفاهيم الجامعة الافتراضية والمدرسة الافتراضية ... إلخ ، فإن المؤسسات المعنية بالتعليم عن بعد، بحاجة إلى تخطيط مشاريعها تخطيطا مدروسا يأخذ في الاعتبار جميع المتغيرات التي تكفل لهذه المشاريع النجاح والاستمرار. ولذلك، ينادى كثير من التربويين بضرورة الاهتمام بالمتغيرات المرتبطة

بعملية التصميم التعليمي لبرامج التعليم عن بعد نظرا لدورها المهم في نجاح هذه البرامج [١٥ ، ص ص٥١-٥٣ ؛ ١٦ ؛ ص ص٢٨-٣٢]. لهذا، أعدت هذه الدراسة في محاولة لتحديد متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد.

أسئلة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد. ولتحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد ؟

٢- ما المتغيرات الفعّالة في اختيار تقنيات التعليم عن بعد؟

٣- ما المتغيرات الفعّالة في دعم التفاعل في برامج التعليم عن بعد ؟

٤- ما المتغيرات الاقتصادية المرتبطة بعملية التصميم التعليمي لبرامج التعليم عن بعد ؟

٥- ما المتغيرات الإدارية الفعّالة لإدارة عملية التصميم التعليمي لبرامج التعليم عن بعد ؟

أهمية الدراسة : تبرز أهمية الدراسة من الاعتبارات التالية

إن أغلب الدراسات العربية التي تناولت التعليم عن بعد والتعليم المفتوح ركزت على الجوانب الفلسفية والاجتماعية والتنظيمية لهذا النوع من التعليم، ودرست مبرراته ومشكلات تمويله وإدارته ؛ ورغم أهمية هذه القضايا، إلا أن تلك الدراسات لم تعالج العديد من العوامل الأخرى، خصوصا ما يتعلق بعملية تصميم وتطوير مواد ومقررات التعليم عن بعد. وهذا ينطبق على كثير من الدراسات التي قدمت في ندوات إقليمية وعربية ودولية مثل ندوة البحرين ١٩٨٦م[١٧] ، وندوة القاهرة ١٩٩٦م[١٨]، وندوة تونس ١٩٩٨م [٦] .

أكدت التوصية رقم (٢١) في التقرير الختامي للندوة الدولية للتعليم عن بعد التي عقدت في تونس عام ١٩٩٨م على " تشجيع البحوث والدراسات العلمية في التعليم عن

بعد ومحاولة حل المشكلات التي تعترضه " [١٧ ، ص١٨] ؛ ولذا فالدراسة الحالية يمكن أن تسهم في تسليط الضوء على جوانب مهمة طالما أغفلتها الدراسات السابقة.

أشارت كثير من الدراسات- كما بينا سابقا - إلى أن أكثر الأبحاث في المجال ركزت على الجوانب التقنية ، وإن الأبحاث المستقبلية في التعليم عن بعد ينبغي أن توجّه لدراسة العامل الحاسم في تحصيل الطالب وهو التعليم نفسه [١٩ ، ص٢٢].

مسلمات الدراسة

أن التعليم عن بعد يمكن أن ينجح كأسلوب للتعليم في مراحل التعليم المختلفة ، وأن نجاح التعليم الجامعي المفتوح في تخريج آلاف الطلاب وبكلفة اقتصادية أقل ، يوفر أرضية صلبة للتعليم عن بعد [٦ ، ص١٠] .

إن التعليم عن بعد يمكن أن يكون مساويا لفاعلية التعليم التقليدي وأكثر كفاءة منه خصوصا في ضوء معايير الفاعلية – التكلفة [٢٠ ، ص٥٢].

حدود الدراسة

تناولت هذه الدراسة متغيرات محددة ترتبط بعملية التصميم التعليمي لمواد التعليم عن بعد واختيار التقنيات والتفاعل وتكلفة هذه العملية وإدارتها. ولذا ، فالدراسة لم تتطرق إلى المتغيرات الأخرى المرتبطة بتمويل مشاريع التعليم عن بعد والأنظمة والتخصصات الدراسية والتسهيلات الفنية وغيرها.

مصطلحات الدراسة

التعليم عن بعد : يقصد بالتعليم عن بعد في هذه الدراسة " العملية التعليمية التي ينفذ الجزء الأعظم من التعليم بها بوساطة شخص بعيد مكانيا و (أو) زمانيا عن المتعلم"[١٩ ، ص١] .

التصميم التعليمي : " إجراء منظم لتطوير مواد أو برامج تعليمية يتضمن خطوات التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم " [٢١ ، ص١٩٤] .

تقنية التعليم : " النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم " [٢١ ، ص٢٩] .

منهج الدراسة

استخدم الباحث أسلوب الاستقصاء والتحليل deliberative /inquiry approach لما جاء في الدراسات السابقة حول المتغيرات المهمة في نجاح برامج التعليم عن بعد ، حيث قام الباحث بتحليلها ومزج نتائجها في محاولة لتحديد تلك المتغيرات واقتراح بعض التوصيات.

تنظيم الدراسة

تناول الباحث في الجزء الأول من الدراسة مشكلتها وإجراءاتها ، ثم مراجعة الدراسات السابقة وتحليلها ، أعقب ذلك الإجابة عن أسئلة الدراسة ، حيث تناول السؤال الأول منها العملية الكاملة لتصميم مواد التعليم عن بعد التي نوقشت من خلال نموذج مقترح لهذه العملية ؛ بينما تناول السؤال الثاني المتغيرات المهمة في اختيار تقنيات التعليم عن بعد ، وعالج السؤال الثالث أساليب دعم التفاعل في هذا النوع من التعليم. أما السؤال الرابع ، فقد ناقش المتغيرات المرتبطة بتكلفة عملية التصميم التعليمي ، وأخيرا تناول السؤال الخامس المتغيرات الفعّالة في إدارة هذه العملية. أما الجزء الأخير من الدراسة ، فقد اشتمل على الخلاصة والتوصيات.

الدراسات السابقة

أكدت العديد من الدراسات على أهمية عملية التصميم التعليمي لمناهج وبرامج التعليم عن بعد وبنائها بناءً محكما ؛ ففي الدراسة المسحية التي قامت بها مارتن وبرامبل Martin and Bramble " للمتغيرات المهمة في نجاح التعليم عن بعد " بناءً على مراجعة شاملة لأدبيات المجال خلال الأعوام ١٩٨٥-١٩٩٠م ، صنفت هذه المتغيرات في ثلاث فئات هي : (أ) المتغيرات التعليمية : وأبرزها تطبيق أسلوب النظم في تصميم مواد التعليم عن بعد وتوفير التفاعل الهادف وتوفير فرص التطبيق وحفز الدافع لدى المتعلمين. (ب) المتغيرات الإدارية والتنظيمية : ومن أهمها توفير تغذية راجعة سريعة وفورية ووضع الخطط اللازمة

لمواجهة احتمالات تعطل الآلات وتوفير وقت كاف للتعلم والاستجابة وإتاحة التفاعل الجيد بين المعلمين ومنسقي المواقع. (ج)المتغيرات المتعلقة بالعاملين: وفي مقدمتهم خبراء المواد ومصممي التعليم ومنسقي المواقع والمدرسين والمهارات التي يحتاجونها لدمج مبادئ التعلم والتصميم التعليمي في مواد التعليم عن بعد [٩ ،ص ص٨٦-٩١].

وفي دراسة ملحم Milheim حول " الاعتبارات المطلوب مراعاتها عند تنفيذ برامج التعليم عن بعد،" حدد الباحث العوامل الآتية : (أ) تصميم مواد التعليم عن بعد مع التركيز على تحليل خصائص الجمهور المستهدف وتحديد الأهداف الإجرائية وتسلسل مواد المقرر وتطوير استراتيجيات التدريس والتقويم ؛ (ب) اختيار نظم التوصيل بناءً على توافر المصادر ونوع التفاعل بين المتعلمين والمواد التعليمية وخصائص المتعلمين ؛ (ج) المتغيرات الاقتصادية وأهمها تكلفة تصميم التعليم والمواد والأجهزة المستخدمة في الإنتاج [١٥ ، ص ص٥١-٥٣].

كما أجرى واجنر Wagner دراسة حول " المتغيرات المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد" وحددها فيما يأتي: (أ) تقدير الحاجات بغرض تحديد المشكلة المطلوب حلها ؛ (ب) تحليل خصائص المتعلمين المرتبطة بمستوى سلوكهم المدخلي ومهاراتهم التقنية ؛ (ج) التصميم التعليمي الذي حدده في ثلاث مراحل هي التحليل (تحليل المهام والأهداف الأدائية والمحتوى والمتعلمين)والتصميم (تصميم المناهج واختيار التقنيات) والتقويم (تقويم أداء الطلاب والنظام) [١٦ ، ص ص٢٨-٣٢].

كذلك أجرى مك أيزاك وجناواردينا McIsaac and Gunawardena تحليلا للأبحاث في الفترة من ١٩٨٨م-١٩٩٣م، وبينت دراستهما أهمية العوامل التالية في تخطيط برامج التعليم عن بعد: التفاعل بأنماطه المختلفة وخصائص المتعلمين مثل أسلوب التعلم واستقلالية المتعلم والتغذية الراجعة والتصميم التعليمي الفعّال واختيار تقنيات التعليم عن بعد بناءً على معايير الإتاحية والتفاعل وتحكم المتعلم وتفاعل المتعلم -الآلة والحضور الاجتماعي للوسيلة وخصائصها الرمزية[١ ، ص ٤٠٤].

ويذكر رومسيوفسكي Romiszowski أن مواد التعليم عن بعد في الولايات المتحدة تنتج بأسلوب النظم من خلال عمليات التصميم والتطوير والتنقيح والتحسين والتحكم

والتقويم ؛ كما أشار إلى القرار الصعب الذي تبنته الجامعة البريطانية المفتوحة بالنسبة لتوظيف أسلوب الفريق في تصميم المقررات ؛ وتنبع تلك الصعوبة من ضرورة اتفاق أعضاء الفريق حول محتوى المقرر وكيفية تدريسه ، لدرجة أنه في السنوات الأولى من عمر الجامعة استقال ٢٠٪ من أعضاء هيئة التدريس لعدم تمكنهم من تبني أسلوب الفريق ، وكانت الجامعة على وشك إلغاء هذا الأسلوب ، ولكن معهد تقنية التربية في الجامعة ربح الرهان واستمر أسلوب الفريق وتطور ليصبح الأسلوب الأكثر فاعلية في إنتاج مواد تعليمية عالية الجودة [٢٢].

وفي دراستها حول " تعلم الطلاب بوساطة مؤتمرات الحاسوب اللاتزامنية ، " أكدت بنكاس Pincas على أن الطريقة التي يصمم بها المقرر تؤدي إلى فرق كبير في نوع المشاركة وحجمها من قبل المتعلم عن بعد [٢٣ ، ص ١١٥].

كذلك ذكر شرام Schrum في دراسته حول " التعليم المباشر عن بعد " online-instruction بأنه يتطلب توظيف مبادئ تصميم التعليم واستراتيجيات فعّالة لحفز مشاركة المتعلم ، وإعداد مسبق لمتطلبات المقرر وأنشطته وتوافر مهارات استخدام التقنية من قبل المتعلمين [١١ ، ص١٦١].

كما أكد أوليفر وريفز Oliver and Reeves في دراستهما "أبعاد التعلم التفاعلي الفعّال في التعليم عن بعد ، " أهمية التعلم التعاوني والتعلم من خلال مواقف لتمكين المتعلمين من توظيف المعرفة في سياقات جديدة ، إضافة إلى أهمية الحافز وتحكم المتعلم والتغذية الراجعة لدعم التفاعل في التعليم عن بعد [٢٤ ، ص ص٤٥- ٥٦].

ويشير تايلور Taylor في دراسته : " تقنيات التعليم عن بعد : الجيل الرابع" إلى أن العامل الرئيس لتحسين نوعية التعليم والتعلم هو التصميم التعليمي الذي استقطب اهتماما متزايدا بسبب التقدم في علم التعليم والإدراك والذكاء الاصطناعي وأن هذه العملية توظف عمليات تحليل المهام الإدراكية وخرائط المفهوم وهندسة المعرفة [٢٥ ، ص٥].

وناقش سريسان Srisaan في دراسته حول " التعليم عن بعد من خلال الوسائط المتعددة" على أهمية التصميم التعليمي المنظم للوسائط المتعددة بما في ذلك تقدير الحاجات

وتحليل خصائص الطلاب وتحديد الأهداف السلوكية وتحليل المهام وتحديد الاستراتيجيات التعليمية وإنتاج المواد وتحسينها بوساطة التقويم التكويني [٢٦ ، ص ص٣٢-٤٠].

كذلك أجرى أحمد Ahmad دراسة حول" معايير اختيار الوسائل غير المطبوعة للتعليم عن بعد " ؛ أكد فيها على مدى ملاءمة الوسيلة لأهداف هذا النوع من التعليم ومدى توفيرها للتغذية الراجعة ومساهمتها في دعم المشاركة والتفاعل من قبل المتعلمين [٢٧ ، ص ص٣٢-٤٠].

كما ناقش شرام ولوتكهانز Schrum and Luetkehans عوامل اختيار تقنيات التعليم عن بعد مؤكدين على درجة المرونة التي توفرها التقنية ومدى سهولة دمجها في النظام التعليمي ومدى دعمها لاستقلالية المتعلم ونوع المساندة التقنية المطلوبة لاستخدامها [٣ ، ص٢٢]. تضيف لامب وسميث Lamb and Smith لهذه العوامل ، مهارات استخدام التقنيات بوساطة المدرسين والطلاب كأساس لاختيارها وتبنيها [٢٨ ، ص١٨٨].

وأكدت كثير من الدراسات في المجال على أهمية توفير الإدارة الناجحة لمشروع التعليم عن بعد. فقد ذكرت سيلز وريتشي Seels and Richiy أن التعليم عن بعد يعتمد على الإدارة الناجحة لوجود مواقع عديدة ، وأن مفهوم الإدارة في تقنية التعليم يمثل جزءا رئيسا لا يمكن لمشاريع التصميم التعليمي أن تعمل بدونه [٢٠ ، ص٩١].

كذلك أكد رامبل Rumble أن نجاح مشاريع التعليم عن بعد ، يعتمد على التخطيط والتنظيم والقيادة والتحكم [٢٩ ، ص٨٢]. أما سالزبري Salisbary فقد أكد على علم الجودة quality science وأهميته لنجاح المشروع التربوي أسوة بالنجاح الذي حققه في قطاع الصناعة والأعمال [٣٠ ، ص٩٤.]كذلك ناقش منصور إدارة الجودة مؤكدا أهميتها لضمان جودة مواد التعليم عن بعد [٣١ ، ص ص١٧ ، ١٨].

و أشار التقرير الختامي للندوة الدولية للتعليم عن بعد إلى أهمية تحقيق الجودة في مواد التعليم عن بعد والتأكيد على دور التصميم التعليمي في إنتاج وسائط التعليم الذاتي [٦ ، ص١٤]. كما ناقش نشوان دور تقنية التعليم كأسلوب نظم في تصميم مواد التعليم عن بعد [٣٢ ، ص٧٥] ، وأوصى الفرجاني بضرورة توفير قدرة عربية استشارية لتصميم

مواد التعليم عن بعد وإنتاجها باللغة العربية وتأسيس بنك clearing house للمـواد التعليمية على مستوى العالم العربي [١٢ ، ص١٥].

وفي دراسته حول " مبادئ وإجراءات جودة النوعية " عرض الكيلاني إجراءات تصميم مقررات جامعة القدس المفتوحة ومراحل إنتاجها مؤكدا على تحديد مواصفات تلك المقررات وأهدافها ومحتواها وإعداد النصوص الفنية للوسائط وضبط جودتها [٣٣، ص ص١-٢٩].

كما أكد ملتقى التعليم والتكوين عن بعد على أهمية المواد التعليمية عالية الكفاية وأوصى بوضع معايير الجودة لهذه المواد وتجريبها قبل تعميم استخدامها ، ووضع نظام كفء للتقويم التكويني والتغذية الراجعة وإنشاء مركز للتقنيات التربوية لإنتاج مواد التعليم عن بعد [٣٤، ص١٥٩].

متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد :

الإجابة عن أسئلة الدراسة

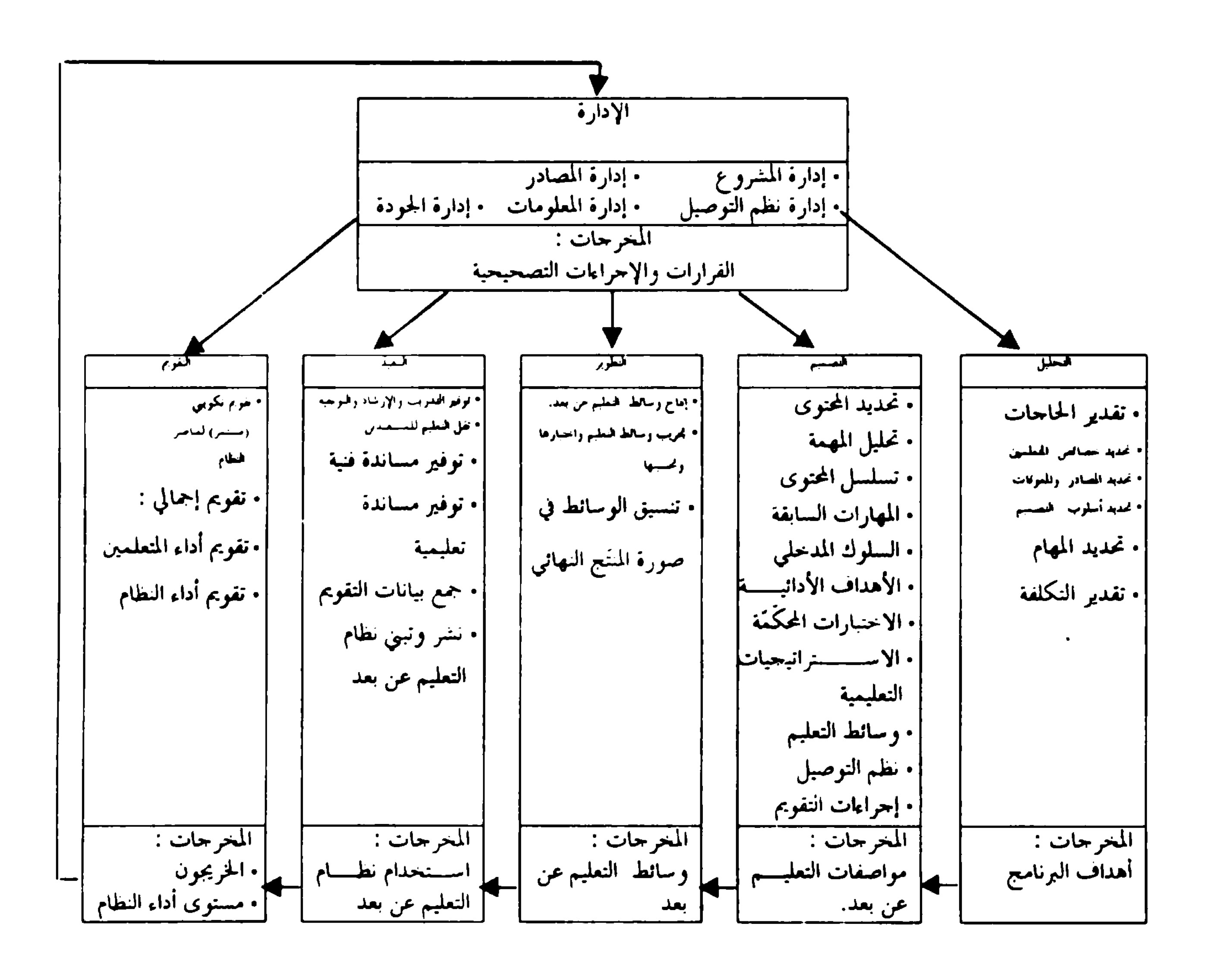
يتضح من استقراء أدبيات المجال وتحليلها وجود متغيرات عديدة تلعب دورا جوهريا في نجاح برامج التعليم عن بعد. وتحديدا أكدت العديد من الدراسات- كما أشرنا سابقا- على ضرورة وضع المتغيرات المرتبطة بعملية التصميم التعليمي لبرامج التعليم عن بعد في الاعتبار منذ بداية التخطيط لمشاريع التعليم عن بعد إذا أريد لها أن تحقق أهدافها. نناقش في الجزء التالي من الدراسة هذه المتغيرات من خلال الإجابة عن أسئلتها.

السؤال الأول: ما متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد ؟

يعد التصميم التعليمي instructional design أو تصميم النظم التعليمية instructional systems designجوهر تقنية التعليم [٣٥، ص١٤٠] وأكثر مجالاتها نموا في قاعدته المعرفية النظرية والتطبيقية [٢١ ، ص٦٥]. إن أدوات تقنية التعليم يمكن أن تلعب دورا فاعلا في برامج التعليم عن بعد. يقول سالزبري Salisbury : "توظف تقنية التعليم

إجراءات مبنية على الطريقة العلمية في تطوير البرامج والمنتجات التعليمية وتقويمها وتحسينها بحيث تصبح في النهاية فعّالة. ولتحقيق ذلك توظف تقنية التعليم أدوات في مقدمتها نماذج التصميم التعليمي والأهداف الإجرائية الدقيقة وتحليل المهمة ونماذج اختيار التقنيات واختبار التعليم وتنقيحه [٣٠، ص٢١٥]. إن مفهوم التصميم التعليمي يرتكز على مدخل العلوم السلوكية لتقنية التعليم، حيث ينصب الاهتمام على مفهوم العملية process المنظمة لتصميم التعليم وتوظيف مبادئ التصميم التعليمي المشتقة من النظريات ذات العلاقة. أما المفهوم المادي لتقنية التعليم (مدخل الأجهزة أو المنتجات products، فإنه يمثل أحد مكونات تقنية التعليم، والثقة في المنتج (وسائط متعددة للتعليم عن بعد مثلا) يعتمد على العملية التي وظّفت للحصول عليه، وهذا يشير إلى دور تقنية التعليم في تحقيق صلاحية التعليم من خلال تطبيق مفهوم التقويم التكويني، الذي يمثل إحدى عمليات التصميم التعليمي، حيث يجري تجريب المنتجات (نظم التعليم أو التدريب) مع عينة من المستفيدين ثم اختبارها فتنقيحها ثم تجريبها مرة أخرى... إلخ حتى يصل المنتج إلى تحقيق الأهداف بالمستوى المقبول من الفاعلية والكفاءة. ويرتبط ذلك بدور تقنية التعليم في جعل عملية التعليم اقتصادية من خلال زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته، فالهدف الرئيس لتقنية التعليم هو تحقيق أهداف قابلة للقياس بمستوى فعّال من حيث التكلفة في الوقت والجهد والمصادر cost-effective. إن الاستثمار الواسع في برامج تعليمية تتصف بالجودة يمكن تقليل كلفته من خلال الاستخدام الجماهيري لهذه البرامج [٣٦، ص ص١١، ١٢]. إن هذه الإشارة السريعة لعلاقة تقنية التعليم بتصميم برامج التعليم عن بعد ضرورية بسبب التركيز في هذه البرامج على الأبعاد التقنية وتوجيه اهتمام محدود لعملية تصميم التعليم. يشير أيلي وآخرون Ely et al إلى أن من بين جميع الاتجاهات التي رصدوها، ربما لا يوجد أي اتجاه آخر يتضمن نظرية تقنية التعليم وتطبيقاتها كما يتضمنه التعليم عن بعد، مذكّرين في الوقت نفسه بخطورة انتشار مفهوم تقنية التعليم من مدخل الأجهزة، ومؤكدين على أن التطبيق الخلاّق للتقنية هو الذي يمكن أن يقدم طرقا جديدة في التعليم وليس التقنية ذاتها [٣٧، ص٤٤].

للإجابة عن السؤال الأول حول متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد ، حدد الباحث العديد من المتغيرات .ونظرا لأن عملية التصميم التعليمي تتسم بالكثير من التعقيد ، تُستخدم النماذج لتيسير فهم مكونات هذه العملية والعلاقات التي تحكمها.لذا ، يقدم الباحث نموذجا مقترحا يوضح الخطوات الإجرائية لتصميم التعليم عن بُعد (شكل رقم ١) ، كما يوضح في الوقت نفسه متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بُعد.



شكل رقم ١ . متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بُعد

يوضح النموذج عملية تصميم التعليم عن بعد في خمس مراحل هي : التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم. ويتم التنسيق بين هذه المراحل والإشراف عليها وضمان جودتها بوساطة الإدارة، حيث يوفر التقويم المستمر أساسا لاتخاذ القرارات التصحيحية. إن أهم ما يميز التصميم التعليمي المنظم هو أن القرارات فيه تعتمد على المبادئ المشتقة من النظريات ذات العلاقة، وأن مخرجات مرحلة (أو خطوة) معينة تعد مدخلات للقرارات في مرحلة أخرى؛ وهذا لا يعنى انتهاج الأسلوب الخطي linearity وإنما يمكن دائما - كما يحدث في الواقع الفعلي - الرجوع إلى خطوات سابقة [١٤ ، ص١٠٥]، أي التأكيد على الطبيعة التكرارية iterative لهذه العملية برغم أن النماذج قد لا توضح ذلك مباشرة [٣٨ ، ص٤٢]. وهذا يشير إلى أن التصميم التعليمي عملية منظمة systematic وشاملة systemic حيث تؤخذ جميع المتغيرات في موقف معين في الاعتبار بطريقة خلّاقة ومتزامنة [٢١ ، ص٢٠٠]. إن الغرض من استخدام النماذج هو عرض خطوات حل مشكلة معينة أو عرض متغيرات معينة والعلاقات بينها، وهي غالبا ما تستخدم أشكالا بصرية لتوضيح طبيعة عملية التصميم التعليمي وإجراءات هذه العملية [٣٨، ص٤٠].

فيما يأتي وصف موجز لمكونات النموذج[١] يعقبه مناقشة أكثر تفصيلا لبعض المتغيرات نظرا لأهميتها في برامج التعليم عن بعد.

أولا : التحليل

في هذه المرحلة تنجز المهام التالية:

١ - تقدير الحاجات: تبدأ عملية التصميم التعليمي بتقدير الحاجات needs assessment أو تنطلق من نتائج دراسة لتقدير الحاجات، وفي كلا الحالتين سيكون المصمم (أو فريق التصميم) مطمئنا بأن التعليم سيلبي حاجات ملموسة.الحاجة هي فجوة بين ما هو كائن (الوضع أو الأداء الراهن) وما ينبغي أن يكون (الوضع أو الأداء المرغوب). وفي حالة التعليم عن بعد، تعد الحاجة (أو المشكلة) هي مشاركة المتعلمين في الدراسة عن بعد، وفي

---

١ المجال لا يتسع لمناقشة هذه المكونات بالتفصيل .

هذه الحالة يعتبر التعليم عن بعد حلا يتضمن توظيف تقنيات معينة لمقابلة حاجات محددة لدى المتعلمين عن بعد .إن مخرجات تحليل الحاجات هي أهداف تمثل حاجات المتعلمين مرتبة على هيئة أولويات ، وعلى أساسها تحدد الخطوط العريضة لمناهج ومقررات التعليم عن بعد [١٤ ، ص٩٠].

٢- تحديد المعوقات التي تواجه تنفيذ برنامج التعليم عن بعد والمصادر التي تيسر عملية التنفيذ (المصادر البشرية والمادية لتصميم مواد التعليم عن بعد وتطويرها) .

٣- تحليل خصائص الجمهور المستهدف مثل العمر والمستوى التعليمي وأساليب التعلم والخبرات السابقة ومستوى السلوك المدخلي والاستقلالية مقابل الاعتمادية في التعلم ومهارات استخدام التقنيات.

٤- تحديد أسلوب تصميم مقررات التعليم عن بعد : إن السمة الغالبة على برامج التعليم عن بعد، توظيف مزيج من الوسائط المتعددة في نقل التعليم إلى المتعلمين، وحيث تتطلب هذه العملية الكثير من الوقت والجهد والمهارات المتنوعة مما يستحيل إنجازه بوساطة فرد واحد ، لذا تلجأ المؤسسات المعنية إلى تطبيق نوع من أساليب الفريق. ولعل أكثر الأمثلة وضوحا أسلوب فريق المقرر course team الذي طورته الجامعة البريطانية المفتوحة، حيث يقوم معهد التقنية التربوية في الجامعة بالإشراف على عملية تطوير المقررات بتكليف فريق لمقرر واحد أو أكثر.ويتألف أعضاء الفريق من مصممي التعليم وخبراء الموضوعات الدراسية ومنتجي الوسائل.إن كل عضو في الفريق يقرأ ويعلق على ما كتبه زملاؤه إلى أن يتوافر الانسجام بينهم. هذه الطريقة تعد مكلفة ويمكن تبريرها فقط إذا كان المقرر سيستخدم من قبل عدد كبير من الطلاب [٢٩ ، ص٨٤].

إن أسلوب فريق المقرر ليس هو الخيار الوحيد. يحدد رامبل rumble الأساليب التالية [٢٩ ، ص ص٨٤-٨٦]:

أ) أساليب الفريق متعدد التخصصات :

- أسلوب الفريق متعدد التخصصات : يتكون أعضاء الفريق من خبراء الموضوع الدراسي ومتخصصي تقنية التعليم، ومنتجي الوسائل الذين يعملون معا في تطوير مقرر معين.

- أسلوب النموذج التحويلي transformation model : في هذا الأسلوب يعمل فرد واحد the transformer في تنسيق مواد جهِّزت بوساطة آخرين بغرض بناء مواد للتعليم عن بعد. وهنا يقرر فريق من خبراء الموضوع مدعم بمتخصص في تقنية التعليم، محتوى المقرر وينتجون خطوطه العريضة ومسودة النص، ثم يمرر هذا المنتج لفريق ثان يحوّل مسودة النص إلى مقرر متعدد الوسائط.

- نموذج الخبير التربوي من فردين: وفيه يعمل خبير في التعليم عن بعد مع أكاديمي، لتحديد صيغة توصيل المقرر للمتعلمين، بعد ذلك يعمل الأكاديمي في إنتاج المقرر.

ب) أساليب خط التجميع متعدد التخصصات :

- الأسلوب المتخصص: في هذا الأسلوب تقسم المهام بين المتخصصين كل حسب تخصصه. في المرحلة الأولى يحدد التربويون المناهج ، وفي مرحلة تالية ينتج كتّاب النصوص الفنية المادة العلمية، وأخيرا يقوم فنيو الوسائل بإنتاج الصيغة النهائية للمقرر.

- أسلوب السلسلة : طوِّر هذا الأسلوب للحد من سلبيات الطريقة السابقة التي يعمل فيها المتخصصون كل بمفرده مما يصعِّب دمج عناصر المنتَج على هيئة مشروع متكامل؛ أما في أسلوب السلسلة، فإن كل اختصاصي يشارك في المرحلة السابقة لعمله واللاحقة لها.

- نموذج الفرد الواحد : وهنا يعمل أكاديمي بمفرده في تصميم وإنتاج المقرر، وغالبا يقوم الأكاديمي بتكييف مقرر تقليدي لكي يصبح مناسبا للتعليم عن بعد.

٥- توزيع المهام والمسؤوليات والجداول الزمنية لإنجازها.

٦- تقدير التكلفة لعملية تصميم التعليم بما في ذلك تكاليف المصادر البشرية وتكاليف تصميم وسائط التعليم عن بعد وإنتاجها وتوصيلها للمتعلمين.

إن مخرجات مرحلة التحليل هي قائمة بالأهداف العامة لبرنامج التعليم عن بعد والخطوط العريضة لمناهجه ووصف لخصائص الجمهور المستهدف والمصادر والمعوقات وتوزيع المهام.

ثانيا : التصميم

في هذه المرحلة يجيب فريق التصميم عن السؤالين التاليين :

السؤال الأول : ما الذي ينبغي تعلمه ؟ هنا تبدأ عملية التحليل التعليمي التي تمثل جسرا بين مرحلة التحليل ومرحلة التصميم، وفيها تترجم الأهداف العامة (حاجات المتعلمين) إلى مناهج للتعليم عن بعد، هذه العملية إذا هي تطوير للمنهج: ماذا نعلم ؟

السؤال الثاني : كيف سيتعلم الطلاب ؟ هنا تبدأ عملية التصميم الفعلية حيث توضع مواصفات نظام التعليم عن بعد. المتغيرات التالية تلعب دورا رئيسا في شكل المنتج النهائي :

١- تحليل المهمة task analysis : يمثل أسلوب تحليل المهمة أو خرائط المفهوم concept mapping وما ينتج عنها من تحديد المهارات (أو المفاهيم) الرئيسة والفرعية متغيرا مهما في عملية التصميم التعليمي لأن هذه العملية تقوم على" تحليل منظم لمحتوى الخبرات التعليمية (القاعدة المعرفية لمجال معين) والمهارات المرتبطة به وذلك بغرض تصميم التسلسل المناسب لخبرات تعلم مبنية بناءً محكما مما يترتب عليه تحسين كبير لفاعلية عملية التعلم والتعليم" [٢٥ ، ص٥].

٢- تحديد المهارات السابقة prerequiste skills التي ينبغي أن يكون المتعلم قد تمكّن منها لكي يكون قادرا على إنجاز مهمة معينة. إن مخرجات تحليل المهمة مدخلات لهذه الخطوة فعن طريقها يمكن تحديد المهارات السابقة.

٣- تحديد مستوى السلوك المدخلي للمتعلمينentry behavior : بناءً على نتائج تحليل المهمة يمكن تصميم اختبارات قبلية تقيس مستوى السلوك المدخلي للمتعلمين.

٤- تحديد التسلسل المناسب لخبرات التعلم :إن ناتج عملية تحليل المهمة هو المدخل للقرار المتعلق بتنظيم المقررات في سلسلة هرمية ووضع الوحدات والموضوعات الدراسية لمقرر معين في التسلسل المناسب.

٥- تحديد الأهداف الأدائية (السلوكية): بناءً على الأهداف العامة لمقررات التعليم عن بعد ونتائج تحليل المهمة، تحدد الأهداف الأدائية النهائية terminal objectives والأهداف التمكينية enabling objectives (الفرعية) على هيئة أنماط سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

٦- بناء اختبارات تقيس تحصيل الأهداف السلوكية، وعادة ما تكون اختبارات محكيّة المرجع، كما يمكن استخدام المشاريع ودراسة الحالة.

٧- تحديد الاستراتيجيات التعليمية بناءً على طبيعة المحتوى وخصائص المتعلمين والأهداف والمصادر والمعوقات. هذه الاستراتيجيات تعد جسرا لنقل المتعلمين من مستوى السلوك المدخلي إلى الأهداف المطلوب تحقيقها [٣٦، ص٢٢]. وتوجد أنواع عديدة من هذه الاستراتيجيات وطرق التدريس مثل النمذجة والاستكشاف الموجّه والمشاريع المستقلة وحل المشكلات والواقع الافتراضي... إلخ. ومن الضروري أن توفر الاستراتيجيات التعليمية فرصا للتطبيق والتمرين والتغذية الراجعة بغرض التأكد من أن المتعلمين يحققون مخرجات التعلم ولديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم. كذلك من المفيد توظيف المنظمات التمهيدية advance organizers لتوجيه الطلاب إلى مهام التعلم المطلوبة. ويكتسب التفاعل أهمية خاصة في برامج التعليم عن بعد؛ لذا ينبغي أن يأخذ هذا المتغير انتباها خاصا عند تصميم مواد التعليم عن بعد واختيار وسائطه وتقنياته، خصوصا في ضوء التطور الكبير في التقنيات التعليمية التفاعلية [٩، ص ص٨٦، ٨٧].

٨- اختيار وسائط التعليم عن بعد: بناءً على المعلومات المتوافرة من الخطوات السابقة، تتخذ القرارات الخاصة بوسيلة التعليم الرئيسة core medium (مواد مطبوعة، برامج تلفازية، برامج حاسوب... إلخ) والوسائل الأخرى التي ستستخدم معها وعلاقة ذلك بنظم التوصيل.

٩- اختيار نظم التوصيل delivery systems : هذه الخطوة متزامنة مع الخطوة السابقة (اختيار الوسائط) نظرا لارتباطهما معا ارتباطا وثيقا. ومن الجدير بالذكر هنا التمييز بين الوسيلة (أو الوسيط) والتقنية، فالوسيلة هي شكل أو صيغة الاتصال لتمثيل المعرفة بطريقة معينة، ولكل وسيلة طريقتها الفريدة في عرض المعرفة وتنظيمها بصيغة معينة. ففي التعليم عن بعد، تعد النصوص والصوت والتلفاز والحاسوب أكثر أربع وسائل أهمية، وكل وسيلة منها يمكن نقلها بأكثر من نوع واحد من التقنية، فوسيلة الصوت، مثلا، يمكن نقلها بوساطة المذياع والهاتف والأشرطة الصوتية، بينما يمكن نقل وسيلة التلفاز بوساطة

البث التلفازي أو أشرطة الفيديو أو أسطوانات الفيديو أو الأقمار الصناعية أو الميكروويف أو الألياف البصرية [١ ، ص ٤٢٦].

١٠- تحديد إجراءات التقويم : في هذه الخطوة تحدد أساليب التقويم التكويني وأدواته المتعلقة بتجريب وسائط التعليم عن بعد واختبارها وتحسينها ، وكذلك التقويم المستمر لكامل عملية التصميم التعليمي ، إضافة إلى أساليب وأدوات التقويم الإجمالي. إن مخرجات مرحلة التصميم عبارة عن مخطط blueprint بمواصفات عملية التعليم [٣٩ ، ص٧].

ثالثا : التطوير

تشمل مرحلة التطوير العمليات التالية :

١- الإنتاج : تبدأ عملية الإنتاج الفعلية من خلال تحويل مواصفات التصميم إلى وسائط للتعليم عن بعد ، حيث تحول مسودة نصوص المقررات إلى كتب أو مواد مطبوعة ، وتوضع النصوص الفنيةscripts للرسوم والشروحات وبرامج الفيديو والتلفاز ، وتنتج نظم التعليم المعتمدة على الحاسوب والواجبات والأنشطة والاختبارات.

٢- التجريب والاختبار : في هذه الخطوة تجرب نسخة مصغرة من مواد التعليم prototype pilot test ميدانيا مع عينة من المستفيدين ، وتختبر من خلال عملية التقويم التكويني ، وتستخدم التغذية الراجعة في تنقيح المنتج وتحسينه حتى يتم التأكد من صلاحيته في تحقيق الأهداف في ضوء معايير الفاعلية والكفاءة.

٣- تنسيق المواد في صورة المنتج النهائي : بعد إجراء التحسينات المطلوبة ، تنسق مكونات المنتج في صورة وسائط للتعليم عن بعد ، وتنتج منها النسخ المطلوبة.

إن مخرجات مرحلة التطوير عبارة عن نظم تعليمية جاهزة للاستخدام.

رابعا : التنفيذ

في هذه المرحلة تنقل نظم التعليم (مخرجات مرحلة التطوير) إلى المتعلمين عن بعد بوساطة تقنيات أو نظم التوصيل ، مع وضع المتغيرات التالية في الاعتبار :

١- توفير التدريب والإرشاد حول كيفية استخدام وسائط التعليم بوساطة الطلاب والمدرسين ومنسقي مراكز الدراسة المحلية [٤٠ ، ص٦٥].

٢- نقل المواد التعليمية إلى المستفيدين بوساطة التقنيات التي تم تبنيها في مرحلة التصميم، والتي يمكن أن تشمل المواد المطبوعة والبث التلفازي والأشرطة الصوتية وشبكة الحاسوب العالمية والمحلية وغيرها.

٣- توفير المساندة الفنية والصيانة لمواجهة أي أعطال محتملة في نظم التوصيل.

٤- توفير المساندة التعليمية للمتعلمين في مراكز الدراسة المحلية.

٥- جمع معلومات التقويم حول أداء المتعلمين وأداء النظام.

٦- تبنى استراتيجيات مناسبة لنشر وتبنى نظام التعليم عن بعد لحشد التأييد والدعم والحصول على قبول أعضاء هيئة التدريس.

مخرجات مرحلة التنفيذ ، إذا ، هي الاستخدام الفعلي لنظام التعليم عن بعد.

خامسا : التقويم

رغم أن التقويم يأتي في آخر مرحلة في نماذج تصميم التعليم، إلا أنه فعليا يبدأ مع أول جهد منظم في عملية التصميم التعليمي، فالتغذية الراجعة بين مراحل وخطوات هذه العملية تستخدم لإجراء التعديل والتحسين المستمرين في قرارات التصميم التعليمي. ويمكن تحديد نوعين من التقويم هما التقويم التكويني، الذي يهدف لتقويم فاعلية وكفاءة نظام التعليم عن بعد أثناء استخدامه لتوفير معلومات من أجل تصحيح أداء النظام، والتقويم الإجمالي لتقويم فاعلية وكفاءة نظام التعليم عن بُعد بعد مرحلة التنفيذ [٤٠ ، ص٧٠].

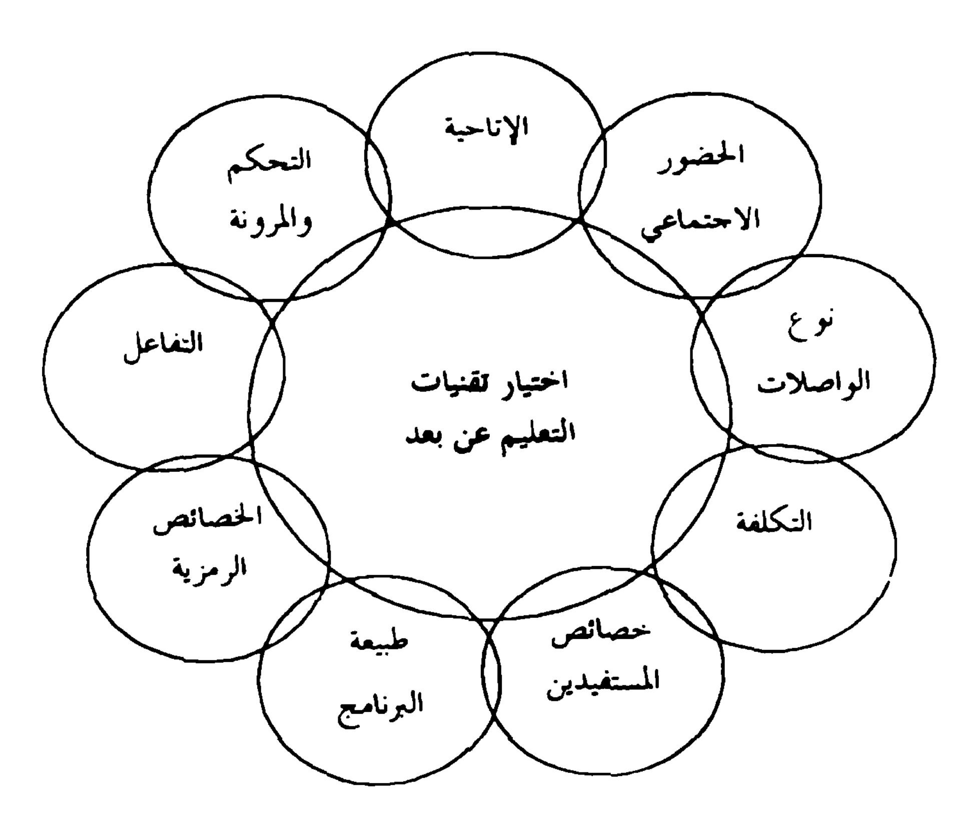
يتطلب برنامج التعليم عن بعد، إذا ، وضع خطة للتقويم تأخذ المتغيرات التالية في الاعتبار [٣، ص٦٨ ؛ ١٦ ، ص٣١] :

- تقويم أداء المتعلمين من خلال قياس مدى تحصيل أهداف التعلم.
- تقويم أداء المدرسين من خلال قياس فاعلية أساليب التدريس المختلفة.
- تقويم أداء النظام من خلال قياس فاعليته وكفاءته في مقابلة حاجات المتعلمين.
- قياس اتجاهات المدرسين والطلاب نحو نظام التعليم عن بعد والتقنيات المستخدمة.
- قياس مدى فاعلية تقنيات التعليم عن بعد المستخدمة لمهام التعلم والتعليم.
- قياس مدى فاعلية أساليب ونظم الاختبارات المستخدمة في التعليم عن بعد.
- قياس التكلفة – المنفعة cost-benefit.

السؤال الثاني : ما المتغيرات الفعّالة في اختيار تقنيات التعليم عن بُعد

إن عملية اختيار التقنيات الملائمة لنظم التعليم عن بعد تكتسب أهمية بالغة وتنطوي على تعقيدات كثيرة لأن نوع التقنية المستخدمة يمكن أن يحدد نوع التعليم الذي يمكن توظيفه في التعليم عن بعد [٣، ص١٢٣]، ولأن قرار الاختيار يعتمد على عوامل عديدة ومتداخلة. وكلما أصبحت التقنيات أكثر تعقيدا، أصبحت الحاجة لعملية اختيار تقنيات الاتصال التعليمي واستخدامها أكثر أهمية [١ ، ص٤٢٦].وقد طورت نماذج لتصنيف تقنيات التعليم عن بعد، ومنها نماذج باركر Barker وفرزبي Frisbie وباتريك Patrick وبيتس Bates [١ ، ص٤٢٦].

وبتحليل الأدبيات، يتضح أن المتغيرات التالية (شكل رقم ٢)، تحظى باهتمام كبير في عملية اختيار تقنيات التعليم عن بُعد. وكما يوضح الشكل المذكور، هذه المتغيرات ليست مستقلة عن بعضها، وإنما تتفاعل مع بعضها البعض في القرار النهائي لاختيار تقنية معينة.



شكل رقم ٢ . المتغيرات الفعّالة في اختيار تقنيات التعليم عن بعد

أولا: الإتاحية والتوصيل

يشير هذا العامل إلى مدى إمكانية توافر الوسيلة للطلاب في المواقع الملائمة. إن إمكانية وصول الطلاب إلى التقنيات المطلوبة للمشاركة في عملية التعلم يمثل عاملا مهما للغاية، ولذا ينبغي اختيار التقنيات التي توظف الطرق المناسبة لتوصيل مواد التعليم للمتعلمين عن بعد والموقع الذي تنقل إليه تلك المواد مثل المنزل أو موقع العمل أو مركز الدراسة المحلية [١ ،ص٤٢٧] .

ثانيا: التحكم والمرونة

يقصد بهذه الخاصية مدى توافر المرونة في الوسيلة بحيث تسمح للطلاب باستخدامها في الوقت والمكان المناسبين. فمثلا تتفوق أشرطة الفيديو على البث التلفازي لأنها تمكّن الطلاب من التحكّم في البرنامج التعليمي حسب سرعتهم والوقت الذي يناسبهم.

ثالثا: التفاعل

يعنى هذا العامل درجة التفاعل التي تتيحها التقنية بين المعلم والطالب وبين الطلاب أنفسهم [١ ، ص٤٢٧]. إن تقنيات التعليم عن بعد يمكن تصنيفها إلى تقنيات اتصال باتجاه واحد وتقنيات اتصال باتجاهين. من الأمثلة على النوع الأول النصوص المطبوعة وبرامج الإذاعة والبث التلفازي المفتوح والأشرطة الصوتية وأشرطة الفيديو ؛ أما تقنيات الاتصال باتجاهين فيمكن تصنيفها إلى تقنيات تزامنية synchronous تسمح بالاتصال الفوري، فالمؤتمرات الصوتية audio teleconferencing ، ومؤتمرات الفيديو video teleconferencing ، والتلفاز التفاعلي، والمحادثة الفورية بوساطة الحاسوب realtime computer chatting ، كلها تقنيات تفاعلية تزامنية تسمح للمشاركين التحدث مع بعضهم البعض في الوقت نفسه، من خلال ربط اثنين أو أكثر من الحواسيب ؛ وتقنيات غير تزامنية asynchronous ، بما في ذلك البريد الإلكتروني ومؤتمرات الحاسوب computer conferencing ، حيث يحدث التفاعل بين الأفراد في أوقات غير متزامنة time-delay .

رابعا: الخصائص الرمزية للوسيلة

يميز سالومون Salomon بين ثلاثة أنواع من نظم الترميز coding systems هي: المصورة iconic والرقمية والتناظرية. فالأولى تستخدم تمثيلا تصويريا (صور وأشكال)، بينما تنقل النظم الرقمية المعنى بوساطة اللغة المكتوبة والرموز الرياضية. أما النظم التناظرية، فإنها تتكون من عناصر متتابعة لنقل المعنى أو الأشكال. ويعتقد سالومون Salomon أن النظام الرمزي للوسيلة وليس خصائصها الأخرى، هو الذي يتعلق مباشرة بعملية الإدراك والتعلم، فالرمز يمكن أن ينشّط مهارة معينة أو يعيقها أو يستأصلها [١، ص ٤٢٧].

خامسا: الحضور الاجتماعي للوسيلة

يعتقد مك أيزاك وجناواردينا McIsaac and Gunawardena أن نظم الاتصالات عن بعد التي تنقل تعبيرات الوجه والإيماءات، تخلق مناخات اجتماعية تختلف جدا عن الصف الدراسي التقليدي؛ ويشيران إلى أن تعريف شورت وآخرين .Short et al للحضور الاجتماعي social presence بأنه " درجة بروز الشخص الآخر في التفاعل وما يترتب عليه من بروز العلاقات البين شخصية،" يعني الدرجة التي ينظر بها إلى الشخص على أنه حاضر حضورا حقيقيا وليس مصطنعا، من خلال وسائط الاتصال، وأن هذا الحضور يمثل خاصية للوسيلة ذاتها، وأن وسائل الاتصال تختلف في درجة حضورها، أي درجة شعور الفرد بأنه حاضر حقيقة مع الفرد الذي يتفاعل معه من خلال وسائل الاتصال؛ ويضيفان بأن هذه الاختلافات مهمة في تقرير الطريقة التي يمكن للأفراد أن يتفاعلوا بها، وأن قدرة الوسيلة على نقل المعلومات المرتبطة بتعبيرات الوجه واتجاه النظر والملبس والتلميحات اللفظية تساهم بدرجة الحضور الاجتماعي لوسيلة الاتصال.ويرتبط بالحضور الاجتماعي للوسيلة مفهومان هما الألفة intimacy ، حيث تساهم درجة الحضور للوسيلة في رفع مستوى الألفة الذي يعتمد على عوامل عدة مثل البعد المادي والاتصال البصري والابتسامة والموضوعات الشخصية للمحادثة. ويلاحظ أن التلفاز يتميز بمستوى أعلى من الألفة مقارنةً بالاتصال الصوتي على افتراض تساوي الخصائص الأخرى في الموقف

التعليمي. أما المفهوم الآخر وهو الفورية immediacy ، فهو مقياس للبعد النفسي الذي يضعه المتحدث بينه وبين موضوع الاتصال، فالفرد يمكنه نقل الفورية بطريقة لفظية مثل تعبيرات الوجه أو بطريقة غير لفظية. وباختصار يمكن نقل الحضور الاجتماعي وتعزيزه بوساطة الوسيلة نفسها (الفيديو ينقل درجة أكبر من الحضور الاجتماعي مقارنة بالصوت فقط)، وكذلك بوساطة الأفراد الذين يستخدمون الوسيلة، فالمعلم الذي يجعل من قاعة الدرس بيئة إنسانية ينقل درجة أكبر من الحضور الاجتماعي مقارنةً بزميله الذي يغفل ذلك [١ ، ص ٤٢٧].

سادسا: نوع الواصلات بين الإنسان والآلة

إن طبيعة الواصلات interfaces بين الإنسان والآلة في تقنية معينة لها أهمية خاصة تتعلق بدرجة التحكم والمرونة واليسر والسهولة التي تستخدم بها التقنية، فالمتعلم يتفاعل مع الواصلات لكي يتفاعل مع المحتوى أو المدرس أو المتعلمين الآخرين، ويمكن أن يشمل ذلك نشاطا معينا مثل ضغط زر المحادثة في بعض الميكروفونات أو تعلم استخدام الجداول البيانية المسموعة audio graphic communications.وهذا يشير إلى أن نوع الواصلات التي توظفها تقنية معينة له مضامين لنوع التدريب الذي ينبغي أن يخضع له المدرسون والطلاب ليتمكنوا من استخدامها بكفاءة. ولذا ينبغي التعرف على نوع الواصلات بين الإنسان والآلة في تقنية معينة قبل اتخاذ قرار بتبنيها لبرامج التعليم عن بُعد [١ ، ص٤٢٧] .

سابعا: التكلفة

تلعب العوامل المتعلقة بالتكلفة دورا مهما في اتخاذ القرارات الخاصة بَتبني تقنيات التعليم عن بعد، وتتضاعف أهمية هذا العامل إذا علمنا أن الأبحاث على مدى عقود من الزمن أشارت إلى أن هذه التقنيات هي قنوات لنقل التعليم ولكنها لا تؤثر بتحصيل الطلاب [١٣ ، ص٤٥].

ثامنا: خصائص المستفيدين

المستفيدون من تقنيات التعليم عن بعد هم المدرسون والطلاب.الخصائص المرتبطة بالطلاب تشمل أسلوب التعلم والاستقلالية مقابل الاعتمادية ومهارات استخدام التقنية

ومستوى الدافع للدراسة الذاتية ؛ أما بالنسبة للمدرسين فتأتي المهارات التقنية في المقدمة إضافة إلى اتجاهاتهم نحو التقنيات واهتمامهم بها [٢٨ ، ص١٨٨].

تاسعا: خصائص برنامج التعليم عن بُعد

في مقدمة هذه الخصائص طبيعية المواد الدراسية (علوم تطبيقية ، علوم بحتة ، آداب ، علوم إنسانية ، فنون... إلخ) وكذلك طبيعة استراتيجيات التعليم ووسائطه.

السؤال الثالث: ما المتغيرات الفعّالة في دعم التفاعل في برامج التعليم عن بُعد ؟

يعد التفاعل خاصية مهمة لأي برنامج تعليمي ، وتزداد هذه الخاصية أهمية في التعليم عن بعد لأن الطلاب بعيدون مكانيا و (أو) زمانيا عن المدرس [٩ ، ص٦٨]. ومن المعروف أن أنماط التعليم عن بعد كانت تستخدم حتى وقت قريب وسائل فردية وخطية وغير تفاعلية مثل أشرطة الفيديو والشرائح التي تعرض المادة وفق تسلسل ثابت. أما اليوم ، فإن التقنيات التفاعلية الجديدة تتحدى التربويين في التخطيط لطرق فعّالة في تصميم بيئات تعلم قد لا يكون المدرس جزءا منها على الإطلاق [٤١ ، ص٢١٣]. ويعتقد شرام ولوتكهانز Schrum and Luetkehans أننا نسير باتجاه الوقت الذي ستسمح به الخصائص الفريدة للتعليم عن بعد (السرعة والتفاعلية)للمعلم والمتعلم بالتفاعل عن بعد بطرق مشابهة تقريبا للتعليم وجها لوجه [٣ ، ص٥]. ويدعو جاريسون Garisson إلى توظيف التقنيات التفاعلية لأن جودة التعليم ، سواء كان عن بعد أو وجها لوجه يعتمد على اتصال باتجاهين ، وأن هناك تركيزا على فكرة أن الخبرة التعليمية تتطلب المشاركة في المعلومات وتحليلها وتطبيقها وأن مجرد الوصول إليها لا يكفي [١٩ ، ص٣٠].

ويمثل التفاعل أحد الجوانب النظرية التي جذبت انتباه الباحثين في السنوات الحديثة ، ولكن نتائج الأبحاث حول أهمية التفاعل من منظور المتعلم ومدى تأثير التفاعل على التحصيل الدراسي تبدو متضاربة [٤٢ ، ص٤٥٠] .ويشير هانسن وآخرون Hansen et al. بعد مراجعتهم للأبحاث حول التفاعل في التعليم عن بعد ، إلى أن التفاعل لم يكن له سوى تأثير قليل على التحصيل الدراسي كما أشارت بذلك دراسات بير Beare وساندر

Sander ، وأن الطلاب الذين حصلوا على تفاعل محدود أو درسوا بدون تفاعل لم يشعروا بحاجتهم إليه ؛ وفي المقابل أوضحت دراسات أخرى أن هناك ارتباطا مرتفعا جدا بين التفاعل واتجاه المتعلمين [١٩ ، ص٢٤].

ويؤكد هانس وآخرون .Hansen et al من خلال استقراء أدبيات المجال الخاصة بالتفاعل على بعض الخلاصات ، ومن أهمها إضافة التفاعل إلى برامج التعليم عن بعد بناءً على أهداف محددة ، وأن التركيز على التفاعل الجماعي والتعاوني ربما يكون أكثر أهمية من التركيز على المشاركة الفردية ، وأن لكل أسلوب من أساليب التعليم عن بعد محاسنه ومساوئه في المساهمة في جودة التعليم [١٩ ، ص٣١] .

أنواع التفاعل في التعليم عن بعد

يمكن تصنيف أنماط التفاعل في التعليم عن بُعد كما يأتي :

- تفاعل المتعلم- المدرس ، الذي يوفر الحافز والتغذية الراجعة بين المدرس والطالب.
- تفاعل المتعلم- المحتوى ، ويرتبط بالطريقة التي يحصل بها الطلاب المفاهيم العلمية.
- تفاعل المتعلم- المتعلم ، وهو تبادل المعلومات والأفكار والحوار بين المتعلمين عن بعد.
- تفاعل المتعلم- الآلة الذي يؤكد على ضرورة فهم الواصلات interfaces بين التقنية والمتعلم في جميع العمليات التفاعلية ، فالمتعلمون الذين يفتقدون المهارات الأساسية لاستخدام تقنية معينة يصرفون وقتا كبيرا في تعلم التفاعل معها ، ويبقى لديهم وقت أقل لتعلم المادة الدراسية ، لهذا ينبغي على مصممي التعليم أن يضمِّنوا التفاعلات بين الواصلات والمتعلم في خطة التصميم [١ ، ص٤٠٧].

التفاعل الفردي مقابل التفاعل الجماعي

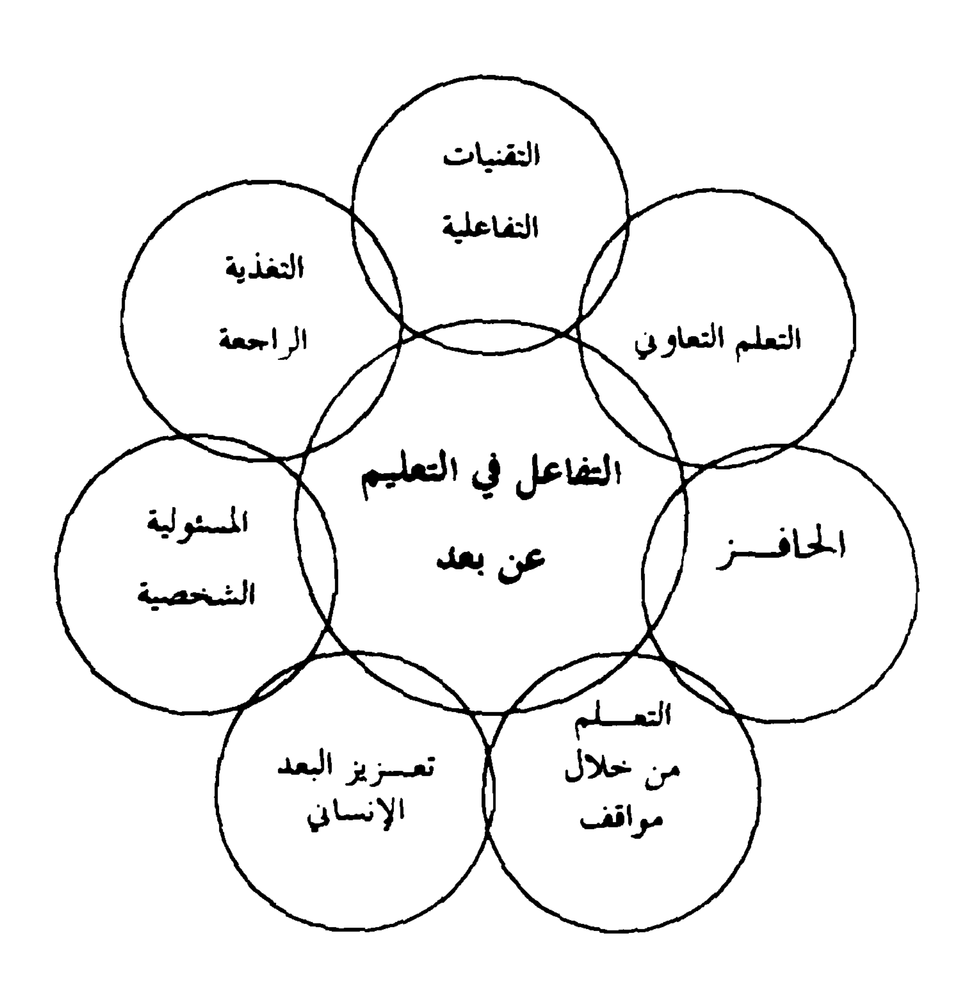
من المعروف أن أحد أهداف برامج التعليم عن بعد أن يكون التعليم متمركزا حول المتعلم من خلال الإعداد المسبق للمواد التعليمية التي تمكّن الطالب من استخدامها في

الوقت والمكان المناسبين. ومن المعروف أيضا أن نموذج الدراسة بالمراسلة شدد على استقلالية المتعلم، وكان التفاعل بين المدرس والطالب يتم بوساطة المراسلة من أجل الحصول على التغذية الراجعة؛ لذا كانت الدراسة الجماعية والتعاونية نادرة جدا رغم أن المحاولات بذلت لتسهيل الأنشطة الجماعية في مراكز الدراسة المحلية. وفي أغلب برامج التعليم عن بعد كانت المقررات الدراسية تصمم مع التركيز الشديد على استقلالية المتعلم، وكانت غالبا مواد للدراسة الذاتية؛ وفي الوقت الذي دعا فيه البعض إلى ضرورة المحافظة على نوع من التوازن بين التفاعل الفردي والجماعي [٢٥، ص٣]، يؤكد البعض الآخر على ضرورة دعم التفاعل الجماعي. فعلى سبيل المثال، يعتقد جاريسون Garrison أن أسلوب استقلالية المتعلم في التعليم عن بعد يتجاهل الطبيعة الجوهرية لخبرات التعلم ويجعل منها خبرة أكثر خصوصية مما يقلل من احتمال تمكن المتعلم من نقل وجهات نظره بأسلوب إيجابي [١٩، ص٣٠].

وقد وجدت فكرة التفاعل الجماعي في التعليم عن بعد دعما قويا بفعل التطورات في نظم الاتصالات عن بعد والإمكانات التي تقدمها هذه النظم لدعم أساليب التفاعل الجماعي. لذلك يعد جاريسون Garrisson تقنية التحاور عن بعد teleconferencing جيلا مميزا للتعليم عن بعد قادرا على توفير إمكانات تعليم وتعلم فريدة ومتنوعة؛ أما الدراسة الذاتية والمعزولة، فلن تبقى سمة مميزة للتعليم عن بُعد [١٩، ص٣٠]. ومع تطور تقنيات تزامنية توفر الاتصال المباشر باتجاهين مثل تقنية المؤتمرات المسموعة عن بعد audio teleconferencing أو مؤتمرات الفيديو video conferencing، أصبح ممكنا الآن ربط المتعلمين والمدرسين في مواقع مختلفة بحيث يتفاعلون تفاعلا مباشرا real time interactions، إلا أن التقنيات التزامنية قد لا تكون مناسبة لدعم التعلم التعاوني لأنها تتطلب تعاونا تزامنيا، ولكن الخاصية اللاتزامنية للاتصال بوساطة الحاسوب توفر فرص التفاعل غير المباشر time-delayed interaction، مما يجعل الفصل الدراسي مفتوحا أربعا وعشرين ساعة في اليوم وسبعة أيام في الأسبوع لتلبية حاجة المتعلمين عن بعد حسب جداولهم الزمنية [١، ص٤٠٩].

المتغيرات الفعّالة في دعم التفاعل في التعليم عن بُعد

يتطلب تحقيق التعلم التفاعلي الفعّال في برامج التعليم عن بعـد، تصميم التعليم الذي يلبي حاجات وأهداف التفاعل الفردي والجمـاعي وتوظيف التقنيـات التفاعلية interactive technologies. وباختصار، يمكن تحديد المتغيرات المهمة لدعم التفاعل في التعليم عن بعد كما يوضحها شكل رقم ٣ فيما يأتي:



الشكل رقم ٣. المتغيرات المهمة في دعم التفاعل في برامج التعليم عن بعد

- **توظيف التقنيات التفاعلية**. في مراجعتهم للأبحاث حول التفـاعل في التعليـم عن بعد، يشير هانسن وآخرون .Hansen et al ، إلى أن تلك الأبحـاث توضـح أن تقنيات مختلفة تتيح درجات مختلفة من التفاعل [١٩ ، ص٢٩]. وقد أشرنا سابقا إلى أن أحد المتغيرات المهمة في اختيار تقنية التعليم عن بعد هو درجة التفاعل التي تتيحها التقنية. لذلك بناءً على

أهداف برنامج التعليم عن بعد، وطبيعة المواد التعليمية، ودرجة ونوع التفاعل المطلوبين، والإمكانات الفنية والمادية... إلخ، يمكن اختيار تقنية معينة. فإذا كان التوجّه نحو دعم التفاعل الفردي (تفاعل المتعلم - المحتوى)، فإن نموذج الوسائط المتعددة (تقنيات الجيل الثاني) قد ركز الجهود حول تحسين نوعية التفاعل الفردي من خلال تصميم مواد تعليمية خصيصا لهذا النوع من التعليم، مثل المواد المطبوعة والأشرطة الصوتية وأشرطة الفيديو ومواد التعليم المعتمدة على الحاسوب، وهي كلها مواد تهدف إلى تدريس مفاهيم ومهارات معرفية في ضوء أهداف محددة تحديدا دقيقا. أما إذا كان التوجّه نحو التفاعل الجماعي، فإن تقنيات الاتصال التزامنية واللاتزامنية بوساطة الحاسوب- التي أشرنا إلى بعضها سابقا- تشجع المشتغلين في برامج التعليم عن بعد على تطوير نظم تعليمية تستثمر هذه الوسائط لحفز أساليب الاتصال التفاعلية وجها لوجه بين الطلاب والمدرسين [٢٥، ص٣].

٢- توظيف استراتيجيات التصميم التعليمي الملائمة للتفاعلات المطلوبة. لكل تقنية من تقنيات الوسائط التفاعلية محاسنها ومساوئها فهي تحفز التفاعل الإنساني ولكنها لا يمكن أن تنسخ بنجاح قوة التدريس وجها لوجه ومرونته وانيته، كما أنها لا تستطيع أن تتكيف لحاجات الطلاب وخصائصهم غير المتوقعة، ولذا فإن قوة هذه الوسائط تكمن في الطريقة التي يصمم بها التعليم وينقل إلى المتعلمين وليس المكونات التقنية ذاتها، فالاتجاهات تشير إلى أن التعلم الفعّال في التعليم عن بعد سواء كان فرديا أو جماعيا، يمكن أن يعزى إلى التخطيط والإعداد المسبقين وليس للابتكارات التقنية ذاتها [٤١، ص٢١٤]. وتشير الدراسات إلى أهمية الاستراتيجيات التالية في دعم التفاعل في التعليم عن بُعد:

أ) **التعلم التعاوني.** يشير التعلم التعاوني إلى طرق التعليم التي يعمل المتعلمون من خلالها على هيئة مجموعات صغيرة لتحقيق هدف مشترك. وتشير الدراسات إلى أن التعلم التعاوني يفيد الطلاب تعليميا واجتماعيا، وأن التعليم عن بعد يمكن أن يصمم بحيث يشجع (أو يمنع) التعلم التعاوني، فاستخدام التفاعل بين الأفراد والمدرس المساعد يمكن أن

يوفر دعما تعليميا قويا للطلاب الذين يدرسون بدون تدخل مباشر من المدرس من خلال توظيف أسلوب حل المشكلات [٢٤، ص٥٠]. وعند توافر شبكات الحاسوب Internet وتجهيزها، يمكن تصميم المقررات عن بعد في مواقع على شبكة الحاسوب، web pages لدعم تفاعل الطالب بوساطة برنامج إدارة القوائم البريدية listserve الذي يتولى توزيع رسائل البريد الإلكتروني إلى الأعضاء في القائمة البريدية mailing list، مما يشجع التفاعل في أي وقت وأي مكان، كما يمكن توظيف غرف المحادثة التفاعلية interactive chat rooms والمناقشات الجماعية المباشرة on line discussion groups.

ب) **توفير التغذية الراجعة**. تلعب التغذية الراجعة من المعلم إلى الطالب ومن الطالب إلى المعلم وبين الطلاب أنفسهم دورا مهما في تفعيل عملية التفاعل والتواصل بين المشاركين في التعليم عن بعد. ولذا ينبغي أن تعنى عملية التصميم التعليمي في اتخاذ الاحتياطات اللازمة لتوفير تغذية راجعة فورية وسريعة وفعّالة لأن المتعلمين عن بعد ليس لديهم الإمكانية ولا الوقت للاتصال الشخصي بأقرانهم ومدرسيهم. ويمكن توفير التغذية الراجعة بأساليب متنوعة حسب إمكانات المؤسسة التي تقدم هذا النوع من التعليم. أيسر هذه الأساليب - وأقلها فاعلية - البريد العادي. كذلك يمكن توظيف الاتصال الهاتفي حيث يخصص المدرس ساعات محددة لاستقبال المكالمات الهاتفية phone call time من المتعلمين عن بعد؛ كما يمكن توفير أجهزة الفاكس في مواقع التعليم عن بعد، حيث يمكن اشتراكها في المعلومات المرتبطة بالأنشطة التعليمية؛ أما البريد الإلكتروني e-mail، فيعد إضافة إيجابية جدا للتعليم عن بعد، حيث يمكن إجراء المناقشات الجماعية وتنفيذ المشاريع الدراسية المشتركة بين مواقع التعليم عن بعد، وهنا يمكن الاستجابة لتساؤل الطالب بأسرع وقت، أو تحديد وقت معين من كل أسبوع للاستجابة virtual house، أو استخدام حساب بريد إلكتروني منفصل خاص بواجبات الطلاب حتى لا تختلط هذه الواجبات مع بريد آخر [٢٨، ص٧٨].كذلك يمكن وضع موقع على شبكة الحاسوب website حيث يمكن للمدرس فتح صفحة الطالب وإعطاء تغذية راجعة خاصة أو إعطاء تغذية راجعة عامة موجهة لكل الطلاب، ويمكن المحافظة على سرية التغذية الراجعة من الطالب إلى المدرس عند توافر

حساب فردي للطالب password ، ووضع بريد إلكتروني خاص يستخدمه الطالب لإرسال تغذية راجعة للمدرس، أو استخدام نموذج معين في الشبكة الحاسوبية internet home page ترسل بوساطته رسالة كبريد إلكتروني إلى حساب المدرس [٢٨، ص٩٤] .

جـ) **التعلم من خلال مواقف.** إن كثيرا من النقد الذي يوجّه إلى أساليب التعليم التقليدية أنها تقدم الخبرات التعليمية مفصولة عن الخبرات الحقيقية مما يقلل من فرصة نقل التعلم الصفي إلى المواقف الحقيقية التي ستطبق بها المعرفة. ويمكن تفادي ذلك في تصميم برامج التعليم عن بعد من خلال تقديم الخبرات على هيئة مشكلات أو مواقف يمكن استخدامها لحفز الجهود التعاونية بين المدرسين والطلاب في عملية استحضار المعلومات وبناء المعرفة. ويسمى هذا النوع من التعليم بالتعليم الراسخ anchored instruction أو التعلم من خلال مواقف situated learning ، حيث يعتمد بناء المعرفة الجديدة على انغماس المتعلم في موقف أو سياق تعليمي هادف من خلال بيئة محاكاة ؛ فعلى سبيل المثال ، يمكن للطلاب تقديم أبحاثهم ومناقشتها من خلال مؤتمرات بحثية افتراضية virtual teleconferences بوساطة التقنيات التفاعلية التزامنية أو اللاتزامنية[٢٤، ص ص٥١ ، ٥٢] .

د) **المسئولية الشخصية.** شاع مؤخرا مفهوم التحول في دور المدرس من "الممون الرسمي للمعرفة إلى مصدر يستشيره الطلاب أحيانا وفي أحيان أخرى يصبح هو الطالب الذي يتعلم من الآخرين." وبالرغم من عدم وجود دليل كافٍ يدعم أهمية مفهوم تحكم المتعلم وتحمله مسؤولية تعلمه، إلا أن هناك ما يشير إلى أن إعطاء المتعلم حرية ومسؤولية أكبر في تعلمه يحفزه ويساعد على تفريد التعليم ؛ ولهذا فإن توظيف هذا المفهوم في التعليم عن بعد يتطلب استخدام استراتيجيات تعليمية مثل دراسة الحالة وأداء الواجبات في مجموعات صغيرة واستخدام خدمات المعلومات التفاعلية الفورية وغيرها لتفعيل دور المتعلم ومسؤوليته في التعلم [٢٤، ص٥١].

هـ) **الحافز.** يلعب الحافز دورا مهما في المواقف التعليمية التي يضطلع الطالب بها بمسؤولية أكبر في التعلم خصوصا في المواقف التعليمية التي تعتمد على استخدام التقنية بكثافة مثل التعليم المعتمد على الحاسوب والتعليم عن بعد.إن أحد مبادئ التصميم

التعليمي المشتقة من النظرية البنيوية constructivism هـو توفير سياق تعليمي هـادف يدعـم الحفز الذاتي والتعلم الذاتي. ويعد الحافز متغيرا ضروريا خصوصا في المواقف التي يقل فيـها التفاعل المباشر بين المدرس والطالب كما في حالة التعليم عن بُعد [٢٤، ص٥١] .

و) **تعزيز البعد الإنساني للتعليم عن بُعد.** يعلـق سبتزر Spitzer عنـد مناقشته أسباب عدم انتشار التعليم عن بُعد برغم النجاح الذي حققه بالقول: "إن الإجابة تكمن في التركيز على الأوجه التقنية للتعليـم عـن بعـد وفشلنا في الانتبـاه بمـا بكفـي للأوجـه الإنسـانية،" ويواصل: إن التعليم عن بُعد له بعد تقني بالتأكيد، ولكننا كثيرا ما نغفل بعده الأخر وهـو البعد الإنسـاني أو الاجتمـاعي؛ إن النجاح في النهاية يعتمـد علـى اهتمامنـا بكـلا البعدين. وحيث تتيح الإمكانات الحالية لتقنيات الاتصال المعتمدة على الحاسوب فرصا كبـيرة لدعـم مستويات وأنواع مختلفة من التفاعل الاجتماعي بين المشاركين في التعليم عن بعـد، مما يعـني إمكانية تعزيز البعد الإنسـاني للتعليـم عـن بعـد ووضعـه في الاعتبـار عنـد التخطيـط لـبرامج التعليم عن بعد. ويمكن تبين أهميـة هـذا الجـانب فيمـا ذكـره ديماركوووليستر Demarco and Listerمـن أن أغلـب مشـاريع التعليـم عـن بعـد الـتي فشـلت لم تكـن التقنيـة سـببا لتفسـير الفشل، وأن من أهم عوامل نجاح المشاريع التقنية هو التفاعل الإنساني الجيد بين المشاركين [٢٠، ص٥٣].وبنـاءً علـى خبرتـه في التعليـم عـن بعـد الـتي اسـتمرت عشـرين عامـا، يحـدد سبتزر Spitzerبعض المبادئ التي تساعد على تعزيز البعد الإنساني لـبرامج التعليـم عـن بعـد ومن أهمها [٢٠، ص٥٥]:

- التركيز على المتعلم واعتباره مسـتهلكا ينبغـي معرفـة مـاذا يريـد رغبـة في إرضائـه كما تفعـل الشـركات لتحقيـق رضـى المستهلك، وهـذا يعـني أن يكـون للمـدرس والطـالب صوت في تخطيط مشاريع التعليم عن بُعد.
- التأكد من حيازة المتعلمين للمهارات التقنية المطلوبة لاستخدام تقنية معنية.
- توفير مساندة فنية كافية، عند الحاجة إليها بسبب المشكلات الفنية الـتي كثـيرا مـا تحدث، وإذا لم تحل بسرعة ستسبب إحباطا للمتعلم.

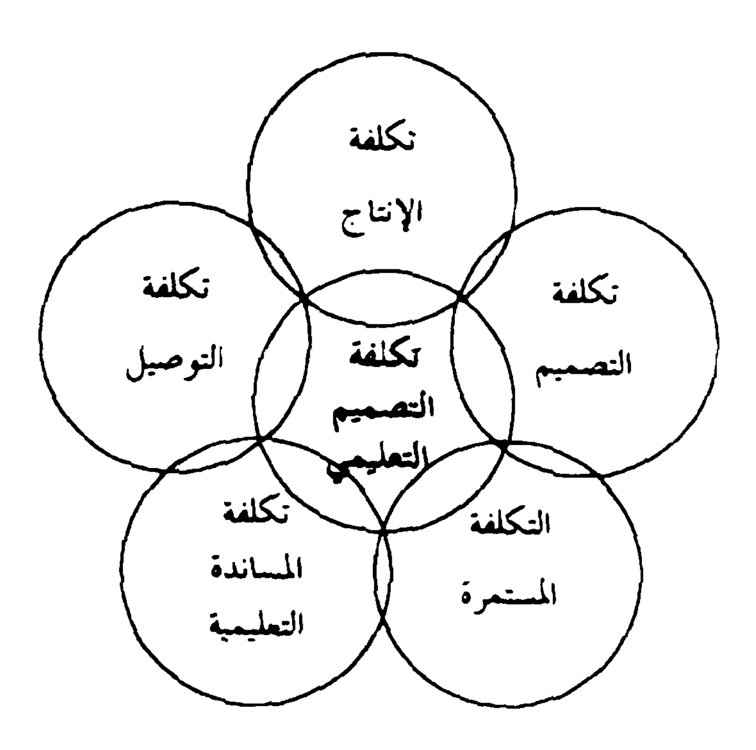
- تيسير سبل الاتصال المنتظم بين المشاركين في التعليم عن بعد ودعم فرص التفاعل الجماعي في مراكز الدراسة المحلية.

السؤال الرابع: ماالمتغيرات الاقتصادية المرتبطة بعملية التصميم التعليمي لبرامج التعليم عن بعد؟

تتطلب مشاريع التعليم عن بعد دعما ماليا يختلف حجمه باختلاف حجم المشروع ومكوناته والتقنيات المستخدمة فيه وعدد المستفيدين منه... إلخ. وتمثل تكلفة عملية تصميم مواد التعليم عن بعد جانبا كبيرا من هذا الدعم، ولذا فإن حساب تكلفة هذه العملية ينبغي أن توضع في الاعتبار في مرحلة مبكرة من مراحل تخطيط المشروع.ففي الجامعة البريطانية المفتوحة مثلا يستغرق إنتاج المقرر الذي يحتاج إلى ٤٥٠ ساعة عمل من الطالب حوالي ١٨ شهرا مما يعد مكلفا جدا ما لم يستخدم من قبل عدد كبير من المتعلمين [٢٩، ص٨٣]. لكن مناقشة تكلفة إنتاج مواد التعليم عن بعد لا ينبغي أن تتم بمعزل عن بعض المتغيرات المهمة مثل التفاعل مع المتعلمين وعددهم. فنظام التعليم عن بُعد الذي يتصف بتوزيع واسع لمقرر معين أو إعادة استخدام منتظمة لمواد أنتجت سابقا يمكن أن يؤدي إلى خفض كبير في معدل التكلفة لكل طالب عن معدله في النظام التقليدي. ولكن المشكلة في هذه الحالة إما أن يقل التفاعل بين المدرس والمتعلمين أو تزداد تكلفة هذا التفاعل [١٣، ص٦٠]. لكل ذلك، أكدت كثير من الدراسات على وضع المتغيرات الاقتصادية التالية (الشكل رقم ٤) في الاعتبار عند التخطيط لبرامج التعليم عن بُعد [٩، ص ص٨٥-٩٩؛ ١٣، ص ص٤١-٦٢؛ ٤١، ص ص١١٩-١٢٧؛ ١٥، ص ص٥١-٥٣].

١- تكلفة تصميم مواد التعليم عن بعد الخاصة بوضع مواصفات هذه المواد، وهي عملية يشترك فيها خبراء المواد الدراسية ومصممو التعليم والمؤلفون وغيرهم.

٢- تكلفة تطوير (إنتاج) مواد التعليم عن بعد التي يدخل ضمنها المواد الخام والأجهزة والتسهيلات المطلوبة للإنتاج.ويشارك في هذه العملية أفراد ذوو تخصصات مختلفة مثل المحررين ومعدي النصوص الفنية والمصورين ومنتجي الصوت والفيديو وبرامج الحاسوب وغيرهم.



الشكل رقم ٤. المتغيرات الاقتصادية المرتبطة بعملية تصميم برامج التعليم عن بُعد

إن حساب تكلفة وقت الجهد البشري لتصميم وإنتاج مقرر معين labor cost يعد أمرا صعبا، ويعتمد ذلك على نوع الوسائط التعليمية المستخدمة وأسلوب تصميم المقرر وإنتاجه. وكما يشاهد من جدول رقم ١ يتطلب إنتاج ساعة واحدة من الدراسة عددا معينا من ساعات العمل الأكاديمي [٢٩، ص٧٩].

جدول رقم ١ . ساعات العمل الأكاديمي المطلوبة لإنتاج ساعة واحدة من التدريس بوسائل منوعة

الوسيلة	ساعات العمل الأكاديمي
المحاضرة	١-١٠
تدريس بالفريق	٢-١٠
محاضرات بأشرطة الفيديو	٣-١٠
وسائل سمعية بصرية	١٠-٢٠
كتب دراسية	٥٠-١٠٠
التعليم بوساطة الحاسوب	٢٠٠
الفيديو التفاعلي	٣٠٠

كذلك تتأثر تكلفة إنتاج المقررات بالطريقة المستخدمة في تقسيم المقرر إلى وحدات نسقية، فكلما كانت هذه الوحدات أصغر (تستغرق وقتا أقل لدراستها) أمكن كتابتها بوساطة واحد أو اثنين من الأكاديميين، وهذا يقلل من التفاعل بين عدة أفراد مما يؤدي إلى اختصار زمن الإنتاج وبالتالي تقليل التكلفة[٢٩، ص٨٣].

٣- التكلفة المستمرة *ongoing cost* لإعادة التصميم والإنتاج بغرض التعديل أو التحسين أو تصميم مقررات جديدة إضافة إلى عملية النسخ المتكررة لمواد التعليم عن بعد، لأن عملية التصميم لا تتم مرة واحدة وتنتهي، نظرا للتغيرات المستمرة في سوق العمل والتطورات العلمية مما يفرض تجديدا مستمرا في المناهج.

٤- تكلفة التوصيل: ويقصد بها تكلفة نقل المواد التعليمية إلى المتعلمين، وهذه يمكن أن تكون بثا تلفازيا أو إذاعيا أو اتصالات هاتفية أو شبكات حاسوب أو بريدا. كذلك تشمل التكلفة الفنيين المسؤولين عن الأجهزة.

٥- تكلفة المساندة التعليمية : وتشمل هذه التكلفة ما يأتي [٢٩، ص١٠٤]:

- تكلفة تصحيح واجبات المتعلمين بوساطة المدرس المساعد tutor.
- تكلفة التدريس وجها لوجه، حيث تقدم بعض مؤسسات التعليم عن بعد وقتا للتدريس وجها لوجه، وهذا يعني تكلفة المدرس المساعد بالنسبة لمصروفات السفر ووقت التدريس والأجهزة والمواد المطلوبة للتدريس.
- تكلفة الاتصالات الهاتفية والمؤتمرات السمعية.
- تكلفة الاتصال بوساطة مؤتمرات الفيديو، وتشمل تكلفة الأستوديو المركزي بما فيه من مدرسين وفنيين، وتكلفة موقع الاستقبال الذي يشمل أيضا منسق الموقع، وتكلفة البث والإدارة.

السؤال الخامس: ما المتغيرات الإدارية الفعّالة لإدارة عملية التصميم التعليمي لبرامج التعليم عن بعد؟

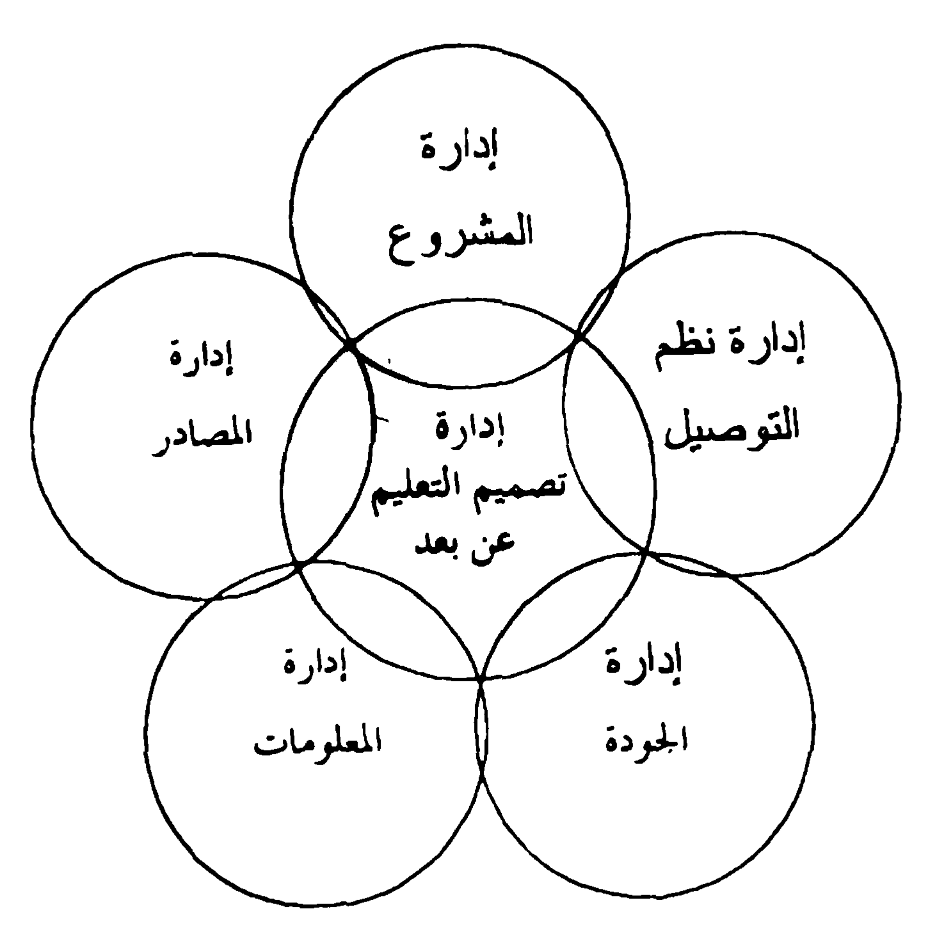
تحتاج المشاريع التربوية صغيرة كانت أم كبيرة إلى إدارة، وكلما كبر حجم المشروع التربوي وازداد تعقيدا، ازدادت الحاجة إلى الإدارة . "وبغض النظر عن حجم مشروع التصميم التعليمي، تظل الإدارة هي العامل الحاسم للنجاح" [٢١، ص٩٢].

إن طبيعة عملية التصميم التعليمي تحتاج إلى إدارة توفر المعلومات الضرورية للتحكّم والتوجيه، ويمكن أن تتضمن هذه الإدارة الفئات التالية (شكل رقم ٥) التي تمثل ميدان الإدارة في مجال تقنية التعليم [٢١، ص ص٩٠-٩٥]:

١- إدارة المشروع: وتشمل التخطيط والجدولة والتحكم بوظائف التصميم إضافة إلى ميزانية المشروع.

٢- إدارة المصادر: إدارة المصادر البشرية (أعضاء فرق التصميم والإنتاج .. إلخ) والمادية بما فيها الوقت والتسهيلات وتقنيات الإنتاج مثل تقنيات الطباعة والحاسوب... إلخ.

٣- إدارة نظم التوصيل: وتشمل تخطيط ومراقبة نظم التوصيل والتحكم بها، وهي مزيج من وسائل وطرق نقل التعليم إلى المتعلمين عن بعد.



شكل رقم ٥. المتغيرات الإدارية الفعّالة لإدارة عملية التصميم التعليمي لبرامج لتعليم عن بُعد

٤- إدارة المعلومات: وتشمل عمليات التخطيط والمراقبة والتحكم بتخزين المعلومات ونقلها أو معالجتها.

٥- إدارة الجودة: يستقطب مفهوم الجودة و إدارتها اهتماما متزايدا في قطاع الصناعة والأعمال. ويرى بعض التربويين أهمية توظيف هذا المفهوم في التربية لتحقيق رضى المتعلمين [٣٠، ص٩٤].

إن الفكرة الرئيسة وراء علم الجودة quality science الذي يعرّفه سالزبري بأنه "تطبيق التفكير النظمي system thinking في إدارة المنتجات والخدمات بغرض تحقيق رضى العميل في أول مرة وكل مرة،" هي أن التحكم بالجودة يمكن تصميمه في كل عملية تحدث في المؤسسة، وبدلا من التفتيش عن الجودة في النهاية يمكن تحسين العمليات باستمرار لضمان نتائج أفضل في كل مرة، مما يوفر أساسا لتوجيه الصرف إلى العمليات المتميزة بالكفاءة ووقفه عن العمليات الأقل كفاءة [٣٠، ص٩٣].

إن كثيرا مما يتطلبه ضمان جودة العمليات والمنتجات تؤكد عليه عملية تقنية التعليم في تصميم مواد التعليم سواء كانت للتعليم عن بعد أو للمواقف التقليدية، فالتقويم المستمر يوفر معلومات (تغذية راجعة) تستخدم لاتخاذ قرارات التصحيح والتحكّم والتوجيه، وهي بهذا تنسجم مع تعريف فريمان Freeman لجودة تطوير التعليم " طريقة لضمان أن المادة المنتجة تتوافر بها العناصر والمميزات المطلوبة، أي أنها تتوافق مع المقاييس المرسومة من أجل تحقيق الهدف الذي أعدت من أجله" [٣٣، ص٣]. ويذكر الكيلاني بعض معايير الجودة في تصميم التعليم عن بعد، مثل صلاحية المنتج وإرضاء الدارسين وملاءمة الأهداف و فاعلية التعليم، وهذا يتطلب معرفة خصائص المتعلمين وعلاقة ذلك بالمنهج وتصميم تعليم فعّال وإجراء تقويم مستمر. كذلك يعرض الكيلاني نموذج أدريانو Adriano كإطار عمل لتحقيق الجودة ودمجها في عملية تطوير مواد التعليم عن بعد وهو يشبه نماذج تصميم التعليم [٣٣، ص٩].

إن تقنية التعليم كأسلوب نظم في التصميم التعليمي توفر أسلوبا علميا لتحسين التعليم والتعلم من خلال الوصف الدقيق لمخرجات التعلم والسلوك المدخلي للمتعلمين وإنتاج التعليم وتجربته ميدانيا وتحسينه لضمان فاعليته وكفاءته في تحقيق الأهداف

واستخدام اختبارات محكيّة المرجع criterion tests واختيار أفضل الطرق والتقنيات لتنفيذ العملية التعليمية وتقويم أداء المتعلمين وأداء النظام التعليمي بغرض جعله أفضل في المرة القادمة [٣٠، ص١٦٨].

بهذا الأسلوب، فإن تقنية التعليم هي عملية علمية لتحسين منتجات التعليم عن بعد. إن تقنية التعليم في تطورها خلال الثلاثين سنة الماضية، استخدمت أساسا لتطوير منتجات تعليمية مثل المواد المطبوعة والبرامج التلفازية وبرامج الحاسوب... إلخ. وأشارت هذه الأبحاث والخبرة العملية إلى أن المواد المطورة بوساطة عملية التصميم التعليمي كانت فعالة جدا، لأن هذا المواد اختبرت فعليا مع عينة من المستفيدين ونقحت عدة مرات من خلال حلقة التقويم التكويني حتى تم التأكد من فاعليتها، أي أنه فقط بعد أن تثبت صلاحية المواد تحصل على القبول وإلا فإنها تستبعد [٣٠، ص١٨٩].

وعلى أية حال، ينبغي وضع نظام الجودة ومعاييرها وآلية لقياس مدى مطابقة المدخلات والعمليات والمخرجات في عملية التصميم التعليمي مع هذه المقاييس؛ أي تحديد الأداء الفعّال لكل عملية أو نشاط أو إجراء وتقويم الجودة بشكل مستمر [٤٣، ص١١]. إن تحسين الجودة هو نشاط معلوماتي مكثف، ولذا تكتسب إدارة المعلومات في التصميم التعليمي وتحليل هذه المعلومات أهمية كبيرة لتوجيه الإجراءات التصحيحية لتحسين الأداء.

خلاصة وتوصيات

تناولت هذه الدراسة متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعليم عن بعد، وأوضحت أنها تلعب دورا حاسما في هذه البرامج. ورغم اختلاف أساليب تصميم التعليم عن بعد، إلا أنها تؤكد على عملية تقنية التعليم في توظيف مبادئ التصميم التعليمي المشتقة من نظريات التعليم والتعلم والاتصال والإدارة والنظم في تصميم مواد التعليم عن بعد وإنتاجها واستخدامها وإدارتها وتقويمها. وإذا كان التعليم عموما يحتاج إعدادا وتخطيطا منظمين، فإن هذه الحاجة تزداد أهمية في حالة التعليم عن بعد نظرا لخصائصه التي تميزه عن التعليم التقليدي.

إن ظاهرة انتشار التعليم عن بعد تؤكد على ضرورة النظر بجدية إلى متطلبات الدور الجديد الذي ينبغي على المؤسسات التعليمية في البلاد العربية الإيفاء بها لتوظيفه بنجاح في خططها التعليمية. فهذا النوع من التعليم ليس استخدام التقنية فقط ، كما أنه لا يعني ببساطة تحويل مقررات تقليدية إلى مقررات للتعليم عن بعد ، فسماته الخاصة تتطلب تعليما مصمما بعناية فائقة ، ووسائط تعليمية مناسبة ، وتقنيات توصيل تفاعلية تلبي حاجات المتعلمين عن بعد. كما يتطلب تغييرا في السياسات التعليمية ، إضافة إلى تغيير في أدوار المدرس وفي مقدمتها أن يكون لديه الاستعداد النفسي والعملي لتوظيف وقت وجهد كبيرين في إعداد المادة قبل بدء التدريس بفترة كافية ، والاتصال مع المتعلمين بقنوات غير تقليدية وتوفير أنواع مختلفة من التفاعل والتغذية الراجعة وتطبيق أساليب مغايرة في التدريس والتقويم.

فيما يأتي بعض التوصيات المقترحة لدعم عملية تصميم مواد التعليم عن بعد والدراسات المستقبلية في المجال.

١ - معايير تصميم برامج التعليم عن بعد وتقويمها

بناءً على تحليل الدراسات السابقة والنموذج المقترح في هذه الدراسة (ص١٣) لتصميم برامج التعليم عن بعد ، يمكن اقتراح المعايير الرئيسة التالية التي يعتقد الباحث بضرورة مراعاتها من قبل مصممي هذه البرامج عند تصميمها وتقويمها :

١ - مدى توظيف عملية التصميم التعليمي المنظمة في تصميم برنامج التعليم عن بعد.

٢ - مدى توافر الخصائص التالية في تقنيات التعليم عن بعد : الإتاحية والمرونة والتفاعلية والحضور الاجتماعي والواصلات المناسبة وملاءمتها لخصائص المستفيدين وطبيعة مقررات التعليم عن بعد والتكلفة .

٣ - مدى توافر عنصر التفاعل بين المعلم والطالب وبين الطالب ومواد التعليم عن بعد وبين الطلاب أنفسهم .

٤ - مدى توافر عنصر التغذية الراجعة من المعلم إلى الطالب وبين الطلاب أنفسهم.

٥ - مدى توظيف أساليب التعلم التي تدعم مفهوم تحكم المتعلم وتحمله مسؤولية تعلمه مثل التعلم المعتمد على حل المشكلات والمشاريع ودراسات الحالة.

٦ - مدى توظيف استراتيجيات وأدوات دعم التفاعل في برنامج التعليم عن بعد مثل التعلم التعاوني واختيار التقنيات التفاعلية ... إلخ.

٧ - مدى توفير سياقات تعليمية هادفة لدعم الحفز الذاتي والتعلم الذاتي لدى المتعلم عن بعد.

٨ - مدى دعم البعد الإنساني لبرنامج التعلم عن بعد من خلال ملاءمة البرنامج لحاجات المتعلم عن بعد وتوفير المساندة الفنية والتفاعل في مراكز الدراسة المحلية.

٩ - مدى مراعاة تجريب برنامج التعليم عن بعد واختباره بغرض تحسينه ورفع مستوى فاعليته وكفاءته.

١٠ - مدى مراعاة العوامل المرتبطة بتكلفة عملية تصميم برنامج التعليم عن بعد بما في ذلك تكلفة التصميم والإنتاج والتوصيل والمساندة الفنية والتعليمية والتكلفة المستمرة.

١١ - مدى توظيف أساليب إدارية فعّالة في إدارة برنامج التعليم عن بعد وإدارة نظم التوصيل والمصادر والمعلومات والجودة بغرض اتخاذ القرارات التصحيحية المناسبة.

٢- توصيات لدعم عملية تصميم مواد التعليم عن بُعد

- توظيف التصميم التعليمي المنظم في تطوير مواد التعليم عن بعد بما في ذلك استخدام أدوات تقنية التعليم مثل نماذج التصميم التعليمي ونماذج اختيار التقنيات وتحليل المهمة و الأهداف الإجرائية والتقويم التكويني.

- اختيار تقنيات التعليم عن بُعد بعد دراسة متأنية لجميع المتغيرات المؤثرة في قرار اختيارها وتبنيها، لما لهذا القرار من انعكاس على نوع التعليم والتفاعل والمهارات التقنية المطلوبة من الطلاب والمدرسين والإدارة والصيانة... إلخ.

- توظيف أساليب التفاعل الجماعي بين المتعلمين عن بعد من خلال أساليب التعلم التعاوني والتقنيات التفاعلية المناسبة.

- وضع المتغيرات الاقتصادية المرتبطة بتكلفة عملية التصميم التعليمي لمواد التعليم عن بعد بما فيها التكلفة المستمرة لهذه العملية في الاعتبار في مرحلة مبكرة من مراحل تخطيط مشروع التعليم عن بعد.

- بما أن تنفيذ التوصيات السابقة الخاصة بتوظيف عملية التصميم التعليمي المنظمة تتطلب كفايات في مجال التصميم التعليمي لذا ينبغي :

توفير برامج مناسبة لتدريب وتأهيل مصميمي مواد التعليم عن بعد سواء من خلال الدراسة النظامية أو من خلال ورش عمل ، إضافة إلى تأهيل العاملين في برامج التعليم عن بعد من اختصاصيي إنتاج برامج التلفاز والفيديو والصوت والحاسوب في البلاد العربية تأهيلا تربويا وعمليا في مجال التصميم التعليمي لدعم عملية تصميم برامج التعليم عن بعد وتيسير التفاهم بينهم وبين الأكاديميين المشاركين في تصميم وسائط التعليم عن بعد .

توفير برامج تدريب مناسبة في مجال تصميم التعليم عن بعد لأعضاء هيئات التدريس في المراحل التعليمية المختلفة ودعمها ماديا وفنيا لحشد التأييد والمؤازرة لبرامج التعليم عن بعد وتوسيع قاعدة قبولها وانتشارها وتبنيها لمقابلة حاجات التعليم ومشكلاته في البلاد العربية.

- تشجيع التعاون بين المؤسسات التعليمية والقطاع الخاص في صناعة البرمجيات لإنتاج وسائط التعليم عن بعد.

- طبع التعليم عن بعد في البرامج القائمة أو تلك التي يخطط لها بالطابع الإنساني والاجتماعي ، من خلال توفير المساندة التعليمية للطلاب في مراكز الدراسة المحلية ، وزيارة هذه المراكز وتوفير التغذية الراجعة الفعّالة بغرض توثيق الروابط بينهم وبين مؤسساتهم التعليمية.

٣- توصيات لدراسات مستقبلية

- دراسة اتجاهات أعضاء هيئات التدريس في المراحل التعليمية المختلفة نحو مدى استعدادهم لتغيير أدوارهم التقليدية والانخراط في برامج تدريبية في مجال التعليم عن بعد.

- بحث طرق زيادة التعاون وتشجيعه بين المتعلمين عن بعد من جهة وبينهم وبين المدرسين من جهة أخرى.

- إجراء دراسات تقويمية للتدريس المباشر عن بعد بوساطة الحاسوب، بما في ذلك محاسن ومساوئ هذا النوع من التعليم وأساليب التدريس المناسبة وفاعليتها وكفاءتها. لأن الاتجاهات المعاصرة في مجال التعليم عن بعد والعديد من الدراسات في الوقت الحاضر تشير إلى أن الاتصالات المعتمدة على الحاسوب computer mediated communication ستكون أساس تقنيات التعليم عن بعد في المستقبل القريب والبعيد خصوصا وأن مفاهيم الجامعة الافتراضية والتعليم الافتراضي وغيرهما بدأ توظيفها فعليا في التعليم عن بعد.

- إجراء دراسات حالة لبعض التجارب العالمية الناجحة في مجال التعليم عن بعد وتكييفها لمشكلات التعليم عن بعد في البلاد العربية.

- إجراء دراسات لتحديد العوامل الفعّالة في تصميم مقررات التعليم عن بعد لنظم التعلم التفاعلية.

- إجراء دراسات لمقارنة أثر التفاعلات الفردية و الجماعية على تحصيل المتعلمين عن بعد واتجاهات المتعلمين نحو هذه التفاعلات.

المراجع

[١] McIsaac, Marina S., and Charlotte N. Gunawardena. "Distance Education." In David Jonassen, ed., *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1996, 403 – 37.

[٢] الصالح ، بدر عبد الله. "تطوير تقنية التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة في المجال." *ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات*. الرياض: قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٨هـ.

[٣] Schrum, Lynn, and Lara Luetkehans. *A Primer on Distance Education: Considerations for Decision Makers*. Washington D.C.: The Association for Educational Communications and Technology, 1997.

[٤] السباعي ، زهير أحمد. "التعليم المفتوح : اتجاه عالمي." *الندوة الدولية للتعليم عن بُعد*. تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨م، ١-١٢.

[٥] المنيع ، محمد عبد الله . "الجامعة العربية المفتوحة : تعليم بلا حدود." *التدريب والتقنية* ، ٢ (١٤٢٠هـ)، ٤٥-٥١.

[٦] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. " التقرير الختامي للندوة الدولية للتعليم عن بُعد." تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨م، ١-١٨.

[٧] Ben Joacob, Marion G. " Distance Learning: An international Perspective." *Journal of Educational Technology Systems*, 26 (1997), 209-13.

[٨] McHenry, Lunnea, and Mary Bozik. " From a Distance: Student Voice from the Interactive Video Classroom." *Tech Trends*, 42, No. 6 (1997), 20-24.

[٩] Martin, Barbara L., and William S. Bramble. "Designing Effective Video Tele Training Instruction: The Florida Tele Training Project." *ETR & D*, 44, No. 1 (1996), 85-99.

[١٠] Kearsley, Greg. "Educational Technology: A Critique." *Educational Technology*, 38, No. 2 (1998), 47-51.

[١١] Schrum, Lynn. "Online Education: A Study of Pedagogical and Institutional Issues." In Richard Cornell and Karen Murphy, eds., *An International Survey of Distance Education and Teacher Training*. Orlando: University of Central Florida, 1996, 157 – 63.

[١٢] فرجاني ، نادر." في مسألة التعليم عن بُعد والتعليم متعدد القنوات في البلدان العربية وضرورة تغيير النسق التعليمي استجابة لتطور الثقافات الحديثة." *الندوة الدولية للتعليم عن بُعد*. تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨م، ١-١٩.

[١٣] Threlkeld, Robert, and Karen Brzoska. "Research in Distance Education." In Barry Wills, ed., *Distance Education, Strategies and Tools*. Englewood Cliffs. NJ: Educational Technology Publications, 1994, 14-62.

[١٤] Estmond, Nick. " Assessing Needs, Developing Instruction, and Evaluating Results in Distance Education." In Barry Wills, ed., *Distance Education, Strategies and Tools*. .Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1994, 87-105.

[١٥] Milheim, William D. " Implementing Distance Education Programs : Suggestions for Potential Developers." *Educational Technology*, 31, No. 4 (1991), 51-53.

[١٦] Wagner, Ellen D. " Variables Affecting Distance Educational Program Success." *Educational Technology*, 33, No.4 (1998), 28-32.

[١٧] مكتب التربية العربي لدول الخليج . *وقائع ندوة التعليم العالي عن بُعد*. البحرين : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٧م.

[١٨] اللجنة الوطنية المصرية للتربية والعلوم والثقافة . *التعليم عن بُعد، مصر واليونسكو*. القاهرة، ١٩٩٦م.

[١٩] Hansen, D. et al. *Distance Education: Review of the Literature*. 2nd ed. Washington D.C.: The Association for Educational Communications and Technology, 1997.

[٢٠] Spitzer, Dean R. "Rediscovering the Social Context of Distance Learning." *Educational Technology*, 38, No. 2 (1998) 52-56.

[٢١] سيلز ، باربارا، وريتا ريتشي . *تكنولوجيا التعليم: التعريف ومكونات المجال*. ترجمة بدر عبدالله الصالح. الرياض : مكتبة الشقري ، ١٤١٨هـ.

[٢٢] Romiszwski, Alexander J."Applications of Educational Technology: The International Perspective." In Gary J. Anglin, ed., *Instructional Technology, Past, Present, and Future*. 2nd ed. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc., 1995, 274 –81.

[٢٣] Pincas, Anita. "Solving the Problems of Learning Collaboration in Asynchronous Computer Conferencing Courses." In Richard Cornell and Karen Murphy, eds., *An International Survey of Distance Education and Teacher Training*. Orlando, FL: University of Central Florida., 1995, 115-20.

[٢٤] Oliver, Ron, and Thomas C. Reeves. " Dimensions of Effective Interactive Learning with Telematics of Distance Education." *ETR & D*, 44 (1996), 54-56.

[٢٥] Taylor, James C. "Distance Education Technologies: 1995 The Fourth Generation." *Australian Journal of Educational Technology*, 2, No.2 (1995), 1-7.

[٢٦] Srisaan, Wichit. " Distance Education through Multi- Media." *Journal of Distance Education*, 3, No. 1 (1992), 13-39.

[٢٧] Ahmed, Naseer. "Criteria for the Selection of Non- Print Media in Distance Education." *Pakistan Journal of Distance Education*, 1, No. 2 (1994), 32-40.

[٢٨] Lamb, Annette, and William R. Smith. *Virtual Sand Castles: Teaching and Learning at Distance*. Emporia, Kansas: Annette Lamb and William L. Smith, 1998.

[٢٩] Rumble, Greville . *The Cost and Economies of Open and Distance Learning*. London: Kogan Page, 1997.

[٣٠] Slisbury, David F. *Five Technologies for Educational Change*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, Inc., 1996.

[٣١] منصور، أحمد حامد. "تكنولوجيا التعليم وجودة التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين." *ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات* الرياض : قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٨هـ.

[٣٢] نشوان، يعقوب حسين. *التعليم عن بُعد والتعليم الجامعي المفتوح*. القدس: جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٧م.

[٣٣] الكيلاني، تيسير." مبادئ وإجراءات جودة النوعية : تطوير المقررات الدراسية في جامعة القدس المفتوحة." *الندوة الدولية للتعليم عن بُعد*. تونس: المنظمة : العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨م، ١-٢٩.

[٣٤] عزب، صالح. " الجامعة العربية المفتوحة ومعوقات قيامها." *ملتقى التعليم والتكوين عن بُعد*. تونس : الجمعية التونسية للاتصال، ١٩٩٢م.

[٣٥] Percival, Fred, and Henry Ellington. *A Handbook of Educational Technology*. London: Kogan Page, 1984.

[٣٦] Hackbarth, Steven. *The Educational Technology Handbook*. Englewood Cilffs, NJ: Educational Technology Publications, 1996.

[٣٧] Ely, Donald P. et al. "Trends in Educational Technology 1991." In Gary J. Angline, ed., *Instructional Technology, Past, Present and Future*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc., 1995, 34-50.

[٣٨] Seels, Barbara, and Zita Glasgow. *Exercises in Instructional Design*. Columbus, OH: Merrill Publication Company, 1990.

[٣٩] Reigeluth, Charles M. *Instructional Design Theories and Models*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1993.

[٤٠] Gustafson, Kent Z., and Robert M. Branch. *Survey of Instructional Development Models*. 3rd ed. Syracuse, NJ: Clearing House on Information and Technology (ERIC), 1997.

[٤١] Shwier, Richard A "Contemporary and Emerging Interactive Technologies for Distance Education." In Barry Wills, ed., *Distance Education, Strategies and Tools*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publication, 1994, 213 –30.

[٤٢] Collis, Betty. *Telelearning in a Digital Word: The Future of Distance Learning*. London: Thomson International Computer Press, 1996.

[٤٣] معهد الإدارة العامة. *دليل الجودة في معهد الإدارة العامة*. الرياض : معهد الإدارة العامة، ١٤١٩هـ.

Instructional Design Variables Affecting the Success of Distance Education Programs

Bader A. Al- Saleh

Assistant Professor, Department of Instructional Media and Technology, College of Education, King Saud University

Abstract. In spite of many Arabian studies that addressed distance education, the process of designing distance education courses and materials was not given enough attention. Furthermore, it is observed based on a review of related literature that distance education projects put more emphasis on hard technologies used in this type of education with little attention to systematic instructional design which plays a significant role in those projects. Therefore, this study was conducted in an attempt to identify instructional design variables which affect the success of distance education programs. To achieve this goal, the researcher applied a deliberative inquiry approach for analyzing previous studies and synthesizing their results, and suggesting some recommendations. The study addressed five research questions related to instructional design variables of distance education programs. The first was dealt with through a suggested model to carry out the design process which consisted of five phases (analysis, design, development implementation and evaluation). The other four questions dealt with variables related to selection of distance education technologies; interactions in distance education; and cost and management of the instructional design process. The study concluded that the instructional design variables must be taken into consideration at an early stage of the distance education project and that a systematic process for designing distance education materials must be applied. Recommendations for promoting a process of systematic design and future studies are included .

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٧-٩٥ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

اثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة أم القرى في مكة المكرمة

لطيفة صالح السميري

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١٠/١١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٢/٥هـ)

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة. وفي ضوء أهداف الدراسة تم تحديد أسئلتها ومصطلحاتها وحدودها، وللإجابة عن أسئلة الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي عن طريق إعداد استبانة ذات خمسة محاور و٦٢ عبارة تم تطبيقها بعد أن تم حساب صدقها والتأكد من ثباتها. ولتحليل النتائج إحصائيا استخدمت الباحثة مربع كاى ($كا^2$) وتحليل التباين الأحادي واختبار "ت". وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

١- للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أثر في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس في جوانب إعداد المعلم، والأدوار المتوقعة من المعلم، وأصول البحث العلمي ومهاراته.

٢- ضعف أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس في مجال الحاجات التدريبية للمعلم، وفي معرفة الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس وفقا لمتغيرات الدرجة العلمية، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والجنس.

٤- إن أهم الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس عند المشاركة في المؤتمرات التربوية أو حضورها هي: صعوبة الحصول على نسخ من بحوث المؤتمرات، ومعرفة موعد المؤتمرات في وقت متأخر، وتأخر وصول النشرات التفصيلية للمؤتمرات، وعدم معرفة مصير توصيات المؤتمرات.

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بتخصيص المؤتمر التربوي القادم لإعداد عضو هيئة التدريس وتطويره، والإعلان المبكر عن موعد المؤتمر التربوي وتعليماته، وتكوين لجنة لتقويم أعمال المؤتمرات التربوية وأخرى لمتابعة توصياته.

المقدمة

يعتبر تطوير المعلم الجامعي الخطوة الأولى في تطوير التعليم الجامعي ؛ لأن العنصر البشري أساس كل تطوير، والتطوير قضية حتمية تجعل الجامعة وغيرها من المؤسسات التربوية أمام متطلبات عدة للتطوير، فالمعرفة تزداد يوما بعد يوم، ومعدل تطور التقنيات العلمية سريع فالتقنيات العلمية عامة والتعليمية خاصة تتجدد بصفة مستمرة، كما يزداد عدد الطلاب مع ازدياد متطلباتهم العلمية والاجتماعية وكل هذه المتطلبات دواع أساسية للتطوير.

وأصبح نمو المعرفة المهنية لمعلم الجامعة مطلبا تربويا من أهم متطلبات إعداد عضو هيئة التدريس وتطويره في الجامعات، فمرحلة الجامعة هي مرحلة التخصص في المجالات العلمية والإعداد للحياة العملية، والمعلم الجامعي هو المسؤول الأول عن تخطيط أي بناء معرفي لطلاب الجامعة وتنفيذه، فإعداد البرامج التعليمية وحسن تنفيذها من أهم وظائف معلم الجامعة ؛ لذا ينبغي أن يكون المعلم الجامعي غزير العلم، متجدد المعرفة بصورة مستمرة، يلاحق كل جديد في مجال تخصصه، وفي الثقافة العامة [١ ، ص٣]، فهو مصدر من مصادر المعرفة بالإضافة إلى مهماته الأخرى باعتباره معلما يتفاعل مع متعلمين لهم خصائص نمو محددة، وممثلا للمجتمع، ومسؤولا عن تنمية قيمه واتجاهاته والمساهمة في حل مشكلاته [٢ ، ص ٨٤].

ومن وسائل تطوير معلم الجامعة علميا ومهنيا عقد المؤتمرات التربوية الخاصة بإعداد المعلم وتطويره، فالمؤتمرات التربوية مصدر لتعلم معلم الجامعة وتوسيع دائرة معرفته كما أنها تساعد على نمو معرفته المهنية وترفع من كفاءاته التعليمية، وهي مجال خصب للبحث العلمي ومهاراته حيث تقدم من خلالها العديد من الدراسات والبحوث العلمية، ثم تعرض وتناقش. كل ذلك يساعد على رفع مستوى عضو هيئة التدريس، وإذا كان المؤتمر مؤتمرا عالميا يجمع أكبر عدد من المشاركين من مختلف الدول، فإن المؤتمر سيحقق مطلبا

، تربويا مهما وهو تبادل الآراء والخبرات بين العلماء والمفكرين عالميا [٣، ص ١٩] ؛ ونظرا لما لتبادل الآراء والخبرات من أهمية في رفع مستوى التعليم الجامعي عامة، ورفع مستوى معلم الجامعة خاصة، فقد اهتمت الجامعات وغيرها من المؤسسات التربوية بإقامة المؤتمرات في رحابها أو إرسال منسوبيها للحضور والمشاركة في المؤتمرات خارج البلاد.

وقد أقيمت كثير من المؤتمرات والندوات العلمية الخاصة بالمعلم مثل : ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية المنعقدة في جامعة الملك سعود من ١٤ إلى ١٤٠٣/٥/١٧هـ الموافق ٢٧ /٢ -٢/ ١٩٨٣/٣م [٤]، وندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي المنعقدة في الدوحة من ٤ إلى ١٩٨٤/١/٩م [٥]، ومؤتمر القرن الحادي والعشرين المنعقد في أمريكا من ٤/٢٩ إلى ١٤٠٥/٥/٢هـ [٢، ص١٠٤]، والمؤتمر العلمي الثاني لإعداد المعلم: التراكمات والتحديات، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الإسكندرية، ١٩٩٠م [٦] والمؤتمر القومي للتطوير لإعداد المعلم وتدريبه ورعايته، الجمعية المصرية العامة للتنمية والطفولة بالاشتراك مع وزارة التعليم في القاهرة من ٩ إلى ١٠ نوفمبر ١٩٩٦م [٧]، ومؤتمرات إعداد المعلم المنعقدة في جامعة أم القرى في مكة المكرمة موضوع الدراسة.

مشكلة الدراسة

تهتم الجامعات بعقد المؤتمرات العلمية في كافة التخصصات بهدف تطوير عضو هيئة التدريس علميا ومهنيا وبالتالي رفع مستوى الجامعات والتعليم فيها، ومن ذلك ما قامت به كلية التربية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة من جهود واضحة في عقد مؤتمرات تربوية لإعداد المعلم. فقد عقدت ثلاثة مؤتمرات تربوية لإعداد المعلم، وأعدت لها اللجان التنظيمية، وخصصت لها الاعتمادات المالية رغبة منها في دراسة قضايا إعداد المعلم وتطويره، فما هي ثمار تلك المؤتمرات؟ وما أثرها على التطور العلمي والمهني لعضو هيئة التدريس؟ وما مدى مساهمتها في تطوير البحث العلمي في الكليات التربوية؟ وللتعرف على أثر تلك المؤتمرات في نمو المعرفة المهنية لمعلم الجامعة، واستجابة لتوصيات المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم بضرورة معرفة أثر هذه المؤتمرات على المستوى العلمي والمهني

للمعلم الجامعي، اتجهت الباحثة لهذه الدراسة خاصة - وأنه كانت لها مشاركات في الحضور والتنظيم في المؤتمرات التي عقدت من قبل (عام ١٣٩٤هـ، وعام ١٤١٣هـ) - وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي تمت لمعرفة أثر المؤتمرات التربوية في نمو المعلم وجدت الباحثة أن الدراسات في هذا المجال قليلة جدا واختصت إما بتقويم المؤتمرات التربوية بشكل عام، مثل دراسة كاثلين Kathleen عام ١٩٨٠م [٨]؛ أو دراسة أثر المؤتمرات على معلم مراحل التعليم العام (تعليم ما قبل الجامعة)، مثل دراسة كايو Kyaw عام ١٩٩٣م [٩]؛ وهذا مما يدعم القيام بهذه الدراسة.

أسئلة الدراسة

ومن العرض السابق لمشكلة الدراسة يمكن تحديدها بالأسئلة التالية:

س١- ما أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة أم القرى في مكة المكرمة جوانب إعداد المعلم؟

س٢- ما أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس الأدوار المتوقعة من المعلم؟

س٣- ما أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة؟

س٤- ما أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس أصول البحث العلمي ومهاراته؟

س٥- ما الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس في المشاركة في المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أو حضورها؟

س٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم بالنظر لمتغيرات الدرجة العلمية، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والجنس؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

١ - التعرف على أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم المنعقدة في كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس في تلك الكلية.

٢- تحديد الفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو معرفتهم المهنية من حيث الدرجة العلمية ، والعمر ، وعدد سنوات الخبرة ، والجنس.

٣- التعرف على الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند المشاركة في المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أو حضورها.

أهمية الدراسة

يمكن تحديد أهمية الدراسة في الجوانب التالية :

١ - تساهم الدراسة الحالية في تحديد أثر المؤتمرات التربوية في تطور المعلم الجامعي ، وبذلك تساعد الجهات الرسمية المنظمة للمؤتمرات التربوية (الكليات التربوية ومراكز البحوث التربوية) على تقويم أعمال المؤتمرات التي تقوم بإعدادها وتنظيمها وتنفيذها.

٢- تبرز الدراسة الحالية جهود كلية التربية في جامعة أم القرى في عقد مؤتمرات تربوية متتالية لإعداد المعلم مما يؤدي إلى استمرارية تطوير المعلم.

٣- تهم الدراسة الحالية عضو هيئة التدريس في الكليات التربوية لأنها تتناول أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في تطوير المعرفة المهنية للمعلم الجامعي ، وبالتالي تبرز أهمية المشاركة فيها وحضورها.

٤ - تقدم نتائج هذه الدراسة إضافة جديدة في مجال قياس أثر المؤتمرات التربوية على تطوير معلم الجامعة ، خاصة وأن الدراسات نادرة في هذا المجال ، إذ إن هذه الدراسة هي الوحيدة التي تجرى في المملكة العربية السعودية على حد علم الباحثة.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود التالية :

- التعرف على أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم التي عقدتها كلية التربية في جامعة أم القرى في مكة المكرمة ، وعددها ثلاثة مؤتمرات هي : المؤتمر الأول لإعداد المعلمين المنعقد عام ١٣٩٤هـ ، والمؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام المنعقد عام ١٤١٣هـ ، والمؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم المنعقد عام ١٤٢٠هـ.
- تحديد أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم على معرفة بعض الجوانب المهنية لعضو هيئة التدريس والتي تتناولها محاور المؤتمر وهي جوانب إعداد المعلم ، وأدوار المعلم المتوقعة منه ، والكفايات التعليمية لمعلم الجامعة ، وأصول البحث العلمي ومهاراته.
- طبقت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة أم القرى في مكة المكرمة لمعرفة آرائهم حول أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو معرفتهم المهنية.

تمت إجراءات الدراسة خلال العام الجامعي ١٤١٩/١٤٢٠هـ.

مصطلحات الدراسة

المؤتمر التربوي

هو اجتماع عدد كبير من المختصين في ميدان معين لدراسة ومناقشة موضوع محدد في مجال التخصص ، وقد يكون المؤتمر محليا أو إقليميا أو عالميا ، وتستمر أعماله بضعة أيام.

المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم

يقصد بها في هذه الدراسة المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم التي عقدتها كلية التربية في جامعة أم القرى في مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية وهي المؤتمر الأول لإعداد المعلمين المنعقد في عام ١٣٩٤هـ ، والمؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام المنعقد عام ١٤١٣هـ ، والمؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم المنعقد عام ١٤٢٠هـ.

المعرفة المهنية

المعلومات النظرية المتعلقة بمهنة التدريس (التعليم)، والتي يلم بها عضو هيئة التدريس في إعداده وتدريبه وتكون أساسا نظريا يرشده في عمله. وتتمثل المعرفة المهنية في هذه الدراسة في معرفة جوانب إعداد المعلم، والأدوار المتوقعة منه، والكفايات التعليمية لمعلم الجامعة، وأصول البحث العلمي ومهاراته.

الدراسات السابقة والإطار النظري

بعد الرجوع للدراسات السابقة في مجال موضوع الدراسة والأدبيات المرتبطة بها- لم تظهر على حد علم الباحثة -دراسات تقيس أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم مباشرة، ولكن هناك دراسات لها علاقة بموضوع الدراسة وترتبط بتطوير عضو هيئة التدريس أو بتقويم المؤتمرات التربوية بصفة عامة.

أولا: دراسات تتعلق بتطوير عضو هيئة التدريس

تناولت دراسة تيم عام ١٩٨٣م توضيح كيفية اختيار عضو هيئة التدريس ومعايير اختياره وإعداده وتطويره موضحة أهمية تطويره في الجامعات السعودية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أن المؤتمرات العلمية تربط عضو هيئة التدريس برفاقه في المهنة، والتخصص، والاهتمامات، وبذلك يتحقق النمو العلمي والمهني لعضو هيئة التدريس، ويعود بالنفع على مجتمعه، ويسهم في تقدم مجال تخصصه عالميا [١٠، ص١٩]، وتدعم هذه النتيجة أهمية القيام بهذه الدراسة للتعرف على مدى تأثير المؤتمرات التربوية في نمو عضو هيئة التدريس. أما دراسة كل من أبو نوار وبوبطانة، فقد أسفرت نتائجها عن تأكيد الحاجة الملحة للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية [١١]. ولما كانت المؤتمرات التربوية أسلوبا هاما من أساليب تطوير عضو هيئة التدريس، فقد أصبحت الحاجة أيضا ملحة لتقويم وتطوير تلك المؤتمرات وهو هدف الدراسة الحالية. وهدفت دراسة موسى عام ١٤١٨هـ إلى تحديد الحاجات التدريبية المهنية لأعضاء هيئة التدريس غير التربويين من وجهة نظرهم، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن التأكيد على أهمية الكفايات

التعليمية لعضو هيئة التدريس والحاجة إلى التدريب عليها [١٢ ، ص١٠٢٦]، وهذه النتائج ساهمت في إيضاح بعد هام من أبعاد الدراسة الحالية ، وهو أثر المؤتمرات التربوية في معرفة الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة. كما قدمت دراسة كل من السويدي وحيدر عام ١٩٩٨م عددا من أساليب رفع كفاءة الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة تحديد أهداف رفع كفاية المعلم الجامعي ، فخصائص التعليم الجامعي الجيد ، ثم تحديد معوقات تطوير عضو هيئة التدريس ، وأساليب رفع كفاءة أدائه. ومن خلال النتائج الخاصة بأساليب رفع كفاءة أداء عضو هيئة التدريس تبرز أهمية المؤتمرات التربوية باعتبارها أسلوبا من أساليب رفع كفاءته. لذا أصبح من الأهمية بمكان دراسة المؤتمرات التربوية وتقويمها وقياس أثرها على نمو أعضاء هيئة التدريس علميا ومهنيا وهو موضوع الدراسة الحالية.

ثانيا: الدراسات التي تتعلق بتقويم المؤتمرات التربوية

قامت كاثلين Kathleen عام ١٩٨٠م بتقويم أعمال مؤتمر مركز مصادر التعلم حول برامج مدارس التمريض ومعلميها. وأسفرت دراستها عن نتائج أهمها : أدى المؤتمر إلى زيادة معرفة معلمي مدارس التمريض المشاركين ووعيهم في مجال مهنتهم ، والإلمام ببرامج إعداد معلمي التمريض وتدعيمها ، وتقويم تنظيم المركز للمؤتمرات التربوية ، بالرغم من أن مجال هذه الدراسة يختلف عن مجال الدراسة الحالية ، حيث تم تقويم مؤتمر عن برامج مدارس التمريض ومعلميها ، إلا أن الباحثة استرشدت بها في أهمية تقويم المؤتمرات التربوية ، والأساليب التي استخدمت في التقويم مثل الاستفتاء واستمارة التقويم.

أما دراسة كايو Kyaw عام ١٩٩٣م ، فقد هدفت إلى تقويم مؤتمر تربوي عن المعامل التربوية في إقليم الباسفيك ، وقد أسفرت النتائج من خلال تطبيق استمارة التقويم عن أن المؤتمر أثر تأثيرا إيجابيا في تحسين تعليم الأطفال في إقليم الباسفيك ، كما شمل التقويم أعمال المشاركين في المؤتمر ، والورش التعليمية ونتائج المؤتمر ، وأوصت الدراسة بتحسين التعليم في هذه المنطقة. وقد استفادت الباحثة من كيفية تقويم نتائج المؤتمر حيث استرشد بها في إجراءات قياس أثر المؤتمرات التربوية موضوع الدراسة الحالية.

١- دور المؤتمرات التربوية في تطوير عضو هيئة التدريس

للمؤتمرات التربوية دور في نمو المعلم الجامعي ورفع مستواه العلمي والمهني ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

أ) المؤتمرات التربوية مصدر تعلم فعال. تمثل المؤتمرات التربوية فرصة متاحة للتعلم فالعضو المشارك يتعلم، والعضو الحاضر يتعلم أيضا. المشارك يتعلم بدءا من إعداد البحث ومرورا بمراحله المختلفة وانتهاء بعرضه ومناقشته. وكذلك الحاضر يتعلم، فعادة ما يتضمن المؤتمر العديد من الدراسات والبحوث وأوراق العمل التي تحمل حصيلة من المعارف ونتائج التجارب فيكتسب الحقائق والمعارف حول موضوع المؤتمر، كما قد يكتسب الحاضرون اتجاهات نحو موضوعات المؤتمر، هذا بالإضافة إلى صقل مواهبهم ومهاراتهم في مجال إدارة الحلقات العلمية التي تمثلها جلسات المؤتمر، ومهارات المناقشة العلمية [٢، ص ١٠٣].

ب) المؤتمرات التربوية مجال لتبادل الآراء والخبرات. تعقد المؤتمرات التربوية أحيانا في البلد الواحد فتكون محلية، أو في عدد من الدول المتقاربة فتكون إقليمية، أو تكون عالمية حيث يدعى إليها المتخصصون من أنحاء مختلفة من العالم، فينقل المشاركون آخر ما توصلوا إليه من نتائج علمية في بيئاتهم إلى البيئات الأخرى فيستفيد المؤتمرون من خبرات الآخرين في البيئات المختلفة ؛ لأن اختلاف خصائص كل بيئة تكون مصدرا خصبا لعمق الدراسات وشمولها، كما أنها تتيح فرصة لعمليات المقارنة التربوية، وذلك مما يدفع بالتربية، ومؤسساتها، والقائمين عليها، وخاصة الجامعات إلى التطور التربوي في مجالاته المختلفة، وبذلك يتحقق رفع مستوى الجامعات وسمعتها. فالدراسة التي تمت في الشرق مثل اليابان، وطرحت نتائجها في الغرب مثل كندا، من خلال المؤتمرات يمكن أن تتطور وتصبح واقعا ملموسا في أنحاء العالم، لأن أعضاء المؤتمر نقلوها إلى بلادهم وحولوها إلى واقع الحياة [١٤، ص١٠]. وقد تناقش الفكرة في مؤتمر في وسط المملكة العربية السعودية (الرياض)، فتتحول إلى ممارسة فعلية في جنوبها (أبها) أو غربها (جدة).

جـ) المؤتمرات التربوية وسيلة لرفع كفاءة عضو هيئة التدريس. لقد أبرز رامسدن Ramsden عام ١٩٩٢م عددا من أهداف رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس وجعل أولها تمكين عضو هيئة التدريس من معرفة الأسس النظرية للتعلم والتعليم الفعالين [١٥ ، ص ٤٣]. وتلعب المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم دورا واضحا في توسيع معرفة عضو هيئة التدريس، فعلى سبيل المثال لا الحصر يتضمن المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم تسعين بحثا وعملا تم تحكيمها ونشرها حول النظريات الخاصة بإعداد المعلم وعلاقته بالعملية التعليمية [١٦ ، ص٤٠].

د) المؤتمرات التربوية وسيلة لتدريب المعلمين. تستخدم المؤتمرات التربوية، ويطلق عليها أحيانا المؤتمرات المهنية professional conferences، وسيلة لتدريب المعلمين داخل مؤسسات إعداد المعلم كأسلوب من أساليب تدريب المعلمين. فقد تناولت دراسة تارنر Turner عام ١٩٩٢م استخدام المؤتمرات التربوية في تطوير معلمي الرياضيات والعلوم للمرحلة الابتدائية، حيث أكد المتدربون أن حضورهم لهذه المؤتمرات جعل منهم معلمين أكثر فعالية [١٧ ، ص١٦].

أما دراسة دال Dale عام ١٩٩٤م، فقد أكدت على أن حضور المتدرب للمؤتمر ذي الأبعاد الأربعة وهم (الطالب المتدرب، والمعلم المتعاون، ومشرف الكلية، والمشرف المتخصص) جعل المتدرب يشترك مع كل من المعلم المتعاون، ومشرف الكلية، والمشرف المتخصص بفعالية وبطريقة تختلف باختلاف مستوياتهم، وخصائصهم، ولغاتهم، كما أنهم اكتسبوا معرفة أكثر، وتمتعوا بإشراف موجه وفعال [١٨ ، ص ٤].

٢- نشأة المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم

كانت فكرة عقد مؤتمر تربوي لإعداد المعلم تراود عددا من التربويين ذوي الاهتمام بإعداد المعلم في كلية التربية في جامعة أم القرى في مكة المكرمة. ولقد كانت هذه الكلية في بداية نشأتها تحت اسم كلية المعلمين عام ١٣٧٢هـ، ثم ضمت إلى كلية الشريعة تحت اسم كلية الشريعة والتربية عام ١٣٨١ / ١٣٨٢هـ. ثم أنشئت كلية التربية عام ١٣٨٢/١٣٨٣هـ كلية مستقلة، وأخيرا أصبحت إحدى كليات جامعة أم القرى عند إنشائها عام ١٤٠١هـ [١٩ ، ص ١٠١].

وقدمت كلية التربية مشروع إقامة هذا المؤتمر بتاريخ ٢٤ /٥/ ١٣٩٣هـ، وبعد موافقة رئيس المجلس الأعلى للجامعة عقد المؤتمر في مكة المكرمة من ٨ إلى ١٣ صفر عام ١٣٩٤هـ وكان موضوعه "المؤتمر الأول لإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية" [٢٠، ص ٩].

وإيمانا من كلية التربية في جامعة أم القرى بأهمية هذه المؤتمرات استمرت في عقدها، فعقد المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في جامعة أم القرى من ٢١ إلى ٢٣ شوال عام ١٤١٣هـ الموافق ١٣ إلى ١٥ أبريل ١٩٩٣م [٢١]. وفي عام ١٤٢٠هـ عقد المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم وموضوعه "المعلم تأمل الواقع واستشراق المستقبل،" من ٢٩ محرم إلى ٢ صفر عام ١٤٢٠هـ الموافق ١٥- ١٧ مايو ١٩٩٩م [١٦].

أ) **المؤتمر التربوي الأول**. عقد المؤتمر التربوي الأول لإعداد المعلمين في مكة المكرمة من ٨ إلى ١٣ صفر عام ١٣٩٤هـ الموافق (٤-٧ مارس ١٩٧٤م) بفرع جامعة الملك عبدالعزيز آنذاك بمكة المكرمة.

أهداف المؤتمر التربوي الأول

١- الاستفادة من الخبرات التربوية التي يقدمها المشتركون في المؤتمر انطلاقا من مبدأ الشورى في الإسلام دين هذه البلاد ودستورها الذي تعتز به وتعمل من أجله.

٢- دراسة احتياج المملكة من المعلمين المؤهلين لمهنة التدريس في جميع المراحل التعليمية في السنوات العشر المقبلة.

٣- دراسة النظام الحالي لإعداد المعلمين ومدى ما يحققه من النهوض بمستوى التعليم الذي تنشده الدولة.

٤- دراسة مدى إمكانيات الجامعات، وبالأخص كليات التربية في المملكة، لسد حاجة البلاد من المدرسين في جميع التخصصات التي تحتاج إليها مدارس التعليم العام.

٥- دراسة حاجة كليات إعداد المعلمين كي تنهض بمسؤولياتها تجاه النقص في المدرسين السعوديين.

٦- تحقيق مبدأ التعاون بين الجامعات ووزارة المعارف، والرئاسة العامة لتعليم البنات، والإدارة العامة للكليات، والمعاهد العلمية، والهيئة المركزية للتخطيط، لإيجاد خطة زمنية لحل هذه المشكلة كما أوصت بذلك السياسة التعليمية للدولة فقرة (١٦٥، ١٦٦)[٢٠، ص ٩].

الجهات المساهمة في المؤتمر

اشتركت عدة جهات رسمية تربوية في أعمال المؤتمر وهي وزارة المعارف، والرئاسة العامة لتعليم البنات، والرئاسة العامة للكليات والمعاهد العلمية، وجامعة الملك سعود (جامعة الرياض سابقا)، والهيئة المركزية للتخطيط، وكلية البترول والمعادن، والجامعة الإسلامية، وجامعة الملك عبد العزيز [٢٠، ص١٠].

محاور المؤتمر

تضمن المؤتمر التربوي الأول لإعداد المعلمين أربعة محاور رئيسة هي :

١- التخطيط للاكتفاء الذاتي من المعلمين.

٢- مناهج إعداد المعلمين.

٣- تقويم المعلم.

٤- تدريب المعلمين أثناء الخدمة [٢٠، ص ١٢].

ب) **المؤتمر التربوي الثاني.** عقد المؤتمر التربوي الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة من ٢١ إلى ٢٣ شوال عام ١٤١٣هـ الموافق ١٣- ١٥ إبريل ١٩٩٣م [٢١].

أهداف المؤتمر الثاني

١- دراسة برامج إعداد المعلمين الحالية للتعرف على مدى فاعليتها في الإعداد النوعي للمعلم.

٢- تحديد الاحتياجات الفعلية لمعلم التعليم العام وجعلها القاعدة الأساسية لبناء برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها.

٣- وضع تصورات مستقبلية لما يجب أن تكون عليه برامج إعداد المعلمين في المستقبل وذلك لمواكبة ومواجهة متطلبات العصر المتجددة والمتطورة.

٤- تقويم ما تم إنجازه في مجال إعداد المعلمين من خلال السنوات الماضية أي منذ عقد المؤتمر الأول لإعداد المعلمين.

٥- تحديد بعض الأسس والمعايير الموحدة التي قد تساعد في تنظيم عمل كل المؤسسات المعنية بإعداد المعلم [٢١، ص ١١].

محاور المؤتمر الثاني

تضمن المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام ثمانية محاور هي: الإعداد النوعي للمعلم، ودراسة أثر البيئة المدرسية في أداء المعلم، وإعداد معلم الفئات الخاصة، وإعداد معلمات القطاع النسوي، ومحتويات العملية التعليمية والأداء النوعي للمعلم، والمعلم والمجتمع، والمعلم والطالب، وتقويم ومتابعة المعلم وبرامج إعداده [٢٢ ؛ ٢٣ ؛ ٢٤].

جـ) **المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم**. عقد المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم في جامعة أم القرى من ٢٩ محرم إلى ٢ صفر عام ١٤٢٠هـ الموافق ١٥- ١٧ مايو ١٩٩٩م.

أهداف المؤتمر الثالث

١- تقويم واقع المعلم السعودي في المرحلة الراهنة للتنمية الشاملة ومستجدات العصر من وجهات نظر متعددة.

٢- تشخيص طبيعة العصر الحاضر وما فيه من مستجدات ومتطلبات تنموية وتأثير ذلك على عناصر العملية التربوية والتعليمية المختلفة في إطار السياسة التعليمة للمملكة العربية السعودية وأهدافها.

٣- المساهمة في التأصيل الإسلامي لبرامج الإعداد والتأهيل من حيث الأهداف والمحتوى والأساليب.

٤- رسم وتشكيل صورة المعلم المطلوب لهذه المرحلة وكيفية إعداده وإعادة تأهيله.

٥- تحديد الأدوار المطلوبة من الجامعات والكليات المسؤولة عن إعداد المعلم وإعادة تأهيله وتفعيل العملية التعليمية.

٦- تعزيز الاستفادة من معطيات وسائل الاتصال والتقنية الحديثة في مجال التربية والتعليم والحد من الآثار غير المرغوب فيها.

٧- تفعيل مهام المعلم ومسؤولياته وإعداده في ضوء استشراق المستقبل [١٦ ، ص٢٢].

محاور المؤتمر الثالث

تضمن المؤتمر الثالث لإعداد المعلم ستة محاور هي : تقويم واقع المعلم، ومستجدات العصر ومتغيراته في ضوء السياسة التعليمية للمملكة وخططها التنموية، وصورة المعلم المطلوب لهذه المرحلة التنموية، وتفعيل إعداد المعلم وإعادة تفعليه، وكليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات، والتعليم والتقنيات الحديثة [١٦ ، ص٢٢].

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ؛ لأنه يساعد على تحديد ظاهرة الدراسة ووصف العلاقات بين الظاهرة ومتعلقاتها مع إمكانية تحليل البيانات وتفسيرها [٢٥ ، ص١١٤].

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة، حيث يبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ١١٧ عضوا بواقع ٩٧ ذكرا و٢٠ أنثى [٢٦ ، ص٩٥].

نظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة تم توزيع عدد ١١٧ استبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة ولم تحصل الباحثة إلا على عدد ٧٢ استبانة بنسبة ٦١٪ بواقع ٥٣ عضوا، و١٩ عضوة ؛ لذا اعتبرت الباحثة الاستمارات التي تمت الإجابة عنها وتسلمها كافية ويمكن وصف مجتمع الدراسة حسب الموضح في جدول رقم ١.

جدول رقم ١ . توزيع مجتمع الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات		العدد	النسبة
الدرجة العلمية	أستاذ	٧	٩,٧
	أستاذ مشارك	١٠	١٣,٩
	أستاذ مساعد	٥٥	٧٦,٤
	المجموع	٧٢	١٠٠
العمر	من ٣٠ إلى ٤٠ سنة	١١	١٥,٣
	من ٤١ إلى ٥٠ سنة	٥١	٧٠,٨
	من ٥١ فأكثر	١٠	١٣,٩
	المجموع	٧٢	١٠٠
عدد سنوات الخبرة	١-٥	٢٣	٣١,٩
	٦-١٠	٣٤	٤٧,٣
	١٠ فأكثر	١٥	٢٠,٨
	المجموع	٧٢	١٠٠
الجنس	ذكر (عضو)	٥٣	٧٣,٦
	أنثى (عضوة)	١٩	٢٦,٤
	المجموع	٧٢	١٠٠

ويتضح من جدول رقم ١ ارتفاع عدد أعضاء هيئة التدريس في درجة أستاذ مساعد، حيث بلغت نسبتهم ٧٦,٤٪ ؛ وتلتها نسبة الأستاذ المشارك حيث بلغت ١٣,٩٪ ؛ ثم نسبة الأستاذ حيث بلغت ٩,٧٪ ، ويرجع ذلك لزيادة عدد الأستاذ المساعد في مجتمع الدراسة كما ورد في إحصائية أعضاء هيئة التدريس في التقرير السنوي لعام ١٤١٩هـ [٢٦ ، ص٩٥]. كما يتضح من الجدول أن الفئة العمرية لمجتمع الدراسة التي تمتد من ٤١ إلى ٥٠ سنة هي أعلى نسبة حيث بلغت ٧٠,٨ ٪ ، ثم تلتها فئة ٣٠-٤٠ سنة حيث بلغت ١٥,٣٪ ، وتلتها الفئة من ٥١ سنة فأكثر حيث بلغت ١٣,٩٪. ولما كانت أعلى نسبة في مجتمع الدراسة من فئة عمرية ناضجة فهذا يساعد على إعطاء استجابات معتدلة. أما بالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة ، فإن نسبة من عملوا من أعضاء هيئة التدريس من ٦-١٠ سنوات أعلى

نسبة حيث بلغت ٤٧.٣٪ ويليهم من عمل من ١- ٥ سنوات حيث كانت نسبتهم ٣١.٩٪. أما من عملوا ١٠ سنوات فأكثر، فنسبتهم بلغت ٢٠.٨٪ ؛ ولما كانت أعلى نسبة في مجتمع الدراسة ممن عمل ٦ سنوات فأكثر، فهذا يساعد على إعطاء استجابات من واقع العمل والتجربة. كما يتضح من الجدول أن نسبة أعضاء هيئة التدريس الذكور أعلى من نسبة الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور ٧٣.٦٪ بينما بلغت نسبة الإناث ٢٦.٤٪ ؛ ويرجع ذلك إلى أن اهتمام الجامعات في المملكة العربية السعودية هو إعداد الطلاب الذكور في حين أن الرئاسة العامة لتعليم البنات هي المسؤولة عن تعليم الإناث.

أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة أداة الاستبانة، وكان الهدف من الاستبانة التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة أم القرى حول أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم على نمو المعرفة المهنية لمعلم الجامعة وتضمنت الاستبانة خمسة محاور تقيس أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في الجوانب التالية :

- معرفة عضو هيئة التدريس جوانب إعداد المعلم.
- معرفته الأدوار المطلوبة من المعلم.
- معرفته الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة.
- معرفته أصول البحث العلمي ومهاراته.
- الصعوبات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس المشاركون في المؤتمرات التربوية والحاضرون لها.

صدق الأداة

١- صدق المحكمين. تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود وجامعة أم القرى وكان أهم التعديلات التي تمت بعد تحكيم الاستبانة هي :

١- إضافة محور المعرفة بالكفايات التعليمية لمعلم الجامعة.

٢- دمج محاور إعداد المعلم في محور واحد وهو المحور الأول.

٣- حذف عبارتين من عبارات الاستبانة لعدم مناسبتها لهدف الاستبانة.

٢- صدق الاتساق الداخلي. تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات كل محور من محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية له (انظر جدول رقم ٢)، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة من عبارات كل محور وبين الدرجة الكلية لذلك المحور (انظر جدول رقم ٣). وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ و ٠,٠٥.

جدول رقم ٢. معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة المحور والدرجة الكلية

م	المحور	معامل الارتباط
١	جوانب إعداد المعلم	*٠,٩٢٨٤
٢	الأدوار المتوقعة من المعلم	*٠,٩١٧٩
٣	الكفايات التدريسية لمعلم الجامعة	*٠,٦٥٨٩
٤	أصول البحث العلمي ومهاراتـه	*٠,٨٥٠٤
٥	الصعوبات المتعلقة بالمشاركة في المؤتمرات	*٠,٨٣١٩

* دالة عند مستوى ٠,٠١ .

ثبات الأداة

تم حساب ثبات الاستبانة عن طرق إعادة التطبيق، حيث طبقت الاستبانة على مجموعة من عينة الدراسة وعددها ٢٠ عضوا، ثم تمت إعادة تطبيق الاستبانة على نفس المجموعة بعد أسبوعين. وتم حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لكل محور من محاور الاستبانة ثم حساب معامل الثبات للمحاور مجتمعة، وقد كان معامل الثبات العام مرتفعا حيث بلغ ٠,٩٧٠٧ (انظر جدول رقم ٤).

جدول رقم ٣. معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه

المحور (١)		المحور (٢)		المحور (٣)		المحور (٤)		المحور(٥)	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٤٤٤**	١٦	٠,٦٤٤٣**	٣١	٠,٩٩٤٩**	٤١	٠,٨٤١٤**	٥١	٠,٨٦٢٦**
٢	٠,٨٤١١**	١٧	٠,٨٠٧٣**	٣٢	٠,٩٩٤٩**	٤٢	٠,٧٧٥٩**	٥٢	٠,٨٦٢٦**
٣	٠,٩٨١٧**	١٨	٠,٩٦٧٨**	٣٣	٠,٩٩٤٩**	٤٣	٠,٨٤٣٦**	٥٣	٠,٤٣٧١**
٤	٠,٩٨١٧**	١٩	٠,٩٦٧٨**	٣٤	٠,٩٩٤٩**	٤٤	٠,٧٥٦٦**	٥٤	٠,٧٣٨٥**
٥	٠,٩٨١٧**	٢٠	٠,٩٦٧٨**	٣٥	٠,٩٩٤٩**	٤٥	٠,٩٠٩٥**	٥٥	٠,٤٦٩٢*
٦	٠,٩٨١٧**	٢١	٠,٩٦٧٨**	٣٦	٠,٩٩٤٩**	٤٦	٠,٥٢٣١*	٥٦	٠,٤٧٧٠*
٧	٠,٩٨١٧**	٢٢	٠,٩٦٧٨**	٣٧	٠,٤٥٢٢*	٤٧	٠,٩٠٩٥**	٥٧	٠,٧٠٩٢**
٨	٠,٩٨١٧**	٢٣	٠,٨٥٣٥**	٣٨	٠,٩٩٤٩**	٤٨	٠,٩٠٩٥**	٥٨	٠,٧٩٨٤**
٩	٠,٨٢٢٠**	٢٤	٠,٩٦٧٨**	٣٩	٠,٩٩٤٩**	٤٩	٠,٩٠٩٥**	٥٩	٠,٨٦٢٦**
١٠	٠,٤٩٨٧*	٢٥	٠,٩٦٧٨**	٤٠	٠,٩٧٤١**	٥٠	٠,٩٠٩٥**	٦٠	٠,٨٦٢٦**
١١	٠,٩٨١٧**	٢٦	٠,٩٦٧٨**	–	–	–	–	٦١	٠,٨٦٢٦**
١٢	٠,٩٨١٧**	٢٧	٠,٤٧٢٥*	–	–	–	–	٦٢	٠,٨٠٦٤**
١٣	٠,٧٣٢٦**	٢٨	٠,٩٦٧٨**	–	–	–	–	–	–
١٤	٠,٩٨١٧**	٢٩	٠,٩٦٧٨**	–	–	–	–	–	–
١٥	٠,٩٨١٧**	٣٠	٠,٩٦٧٨**	–	–	–	–	–	–

** دالة عند مستوى ٠,٠١ . *دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

جدول رقم ٤ . معاملات ارتباط ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط
١	جوانب إعداد المعلم	٠,٩٤٩٢
٢	الأدوار المتوقعة من المعلم	٠,٩٥٢٦
٣	الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة	٠,٩٨٤٢
٤	أصول البحث العلمي ومهاراته	٠,٨٩٩٣
٥	الصعوبات المتعلقة بالمشاركة في المؤتمرات	٠,٦٦٧٨
٦	معامل الثبات العام للمحاور مجتمعة	٠,٩٧٠٩

الأساليب الإحصائية

استخدمت الباحثة لتحليل بيانات الدراسة الأساليب الإحصائية التالية :

١ - التكرارات ، والنسب المئوية ، ومربع كاي (كا[٢]) chi-square للتعرف على استجابات أعضاء هيئة التدريس ومدى تطابقها.

٢- تحليل التباين الأحادي one way analysis of variance لتحديد الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغيرات الدرجة العلمية ، والعمر ، وعدد سنوات الخبرة.

٣- اختبار "ت" t-test لتحديد الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى).

٤- معامل ارتباط بيرسون Pearson لحساب صدق الاستبانة.

٥- معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للتأكد من ثبات الاستبانة.

وقد استعانت الباحثة بمركز البحوث التربوية في جامعة الملك سعود في التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS.

عرض نتائج الدراسة

أولا : أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة جوانب إعداد المعلم

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة (ما أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس جوانب إعداد المعلم؟) تم استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس ثم تم حساب تكرارات الاستجابات ونسبتها المئوية لكل عبارة ، ثم تم حساب قيم كا[٢] chi- square ودلالتها.

جدول رقم ٥. التكرارات والنسب المئوية، وقيم كا^{2}، ودلالتها لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات في معرفة جوانب إعداد المعلم

م	العبـــــارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق أبدا		كا^{2}	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
١	زادت معرفتي بسياسة إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.	١١	١٥,٣	٥٩	٨١,٩	١	١,٤	١	١,٤	-	-	١٢٨,٢٢٢	٣	٠,٠٠١
٢	ألممت ببرامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.	٦	٨,٣	٦٤	٨٨,٩	-	-	٢	٢,٨	-	-	١٠٠,٣٣٣	٢	٠,٠٠١
٣	استطعت أن أميز بين الإعداد التكاملي والإعداد التتابعي للمعلم.	٧	٩,٧	٦٠	٨٣,٣	١	١,٤	٤	٥,٦	-	-	١٣١,٦٦٦	٣	٠,٠٠١
٤	استطعت أن أميز بين الإعداد الكمي والإعداد النوعي للمعلم.	٦	٨,٣	٦٣	٨٧,٥	-	-	٣	٤,٢	-	-	٩٥,٢٥٠	٢	٠,٠٠١
٥	أدركت أهمية شمول إعداد المعلم المهني والأكاديمي والثقافي.	٧	٩,٧	٦٢	٨٦,١	-	-	٣	٤,٢	-	-	٩٠,٥٨٣	٢	٠,٠٠١
٦	أدركت أهمية التوازن بين الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلم الجامعي.	٦	٨,٣	٦٣	٨٧,٥	-	-	٣	٤,٢	-	-	٩٥,٢٥٠	٢	٠,٠٠١
٧	أمدتني المؤتمرات التربوية للمعلم بمعرفة واضحة حول أسس إعداد المعلم.	٦	٨,٣	٦٢	٨٦,١	٣	٤,٢	١	١,٤	-	-	٩٣,٣٢٤	٢	٠,٠٠١
٨	أمدتني المؤتمرات التربوية للمعلم بمعرفة واضحة حول جوانب إعداد المعلم.	٦	٨,٣	٦٣	٨٧,٥	-	-	٣	٤,٢	-	-	٩٥,٢٥٠	٢	٠,٠٠١

تابع جدول رقم ٥

م	العبارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق أبدا		كا^٢	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
٩	أمدتني المؤتمرات التربوية للمعلم بمعرفة واضحة حول الكفايات التدريبية لمعلم التعليم العام.	٥	٦,٩	٥٨	٨٠,٦	٣	٤,٢	٦	٨,٣	-	-	١١٨,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
١٠	أمدتني المؤتمرات التربوية للمعلم بمعرفة واضحة حول الحاجات التدريبية لمعلم التعليم العام.	٥	٦,٩	١١	١٥,٣	١٥	٢,٨	٤١	٥٦,٩	-	-	٤٢	٣	٠,٠٠١
١١	أدركت أهمية إعداد المعلم أثناء الخدمة.	٧	٩,٧	٦١	٨٤,٧	-	-	٤	٥,٦	-	-	٨٥,٧٥٠	٢	٠,٠٠١
١٢	أدركت أهمية التعليم المستمر للمعلم.	٦	٨,٣	٦٢	٨٦,١	-	-	٤	٥,٦	-	-	٩٠,٣٣٣	٢	٠,٠٠١
١٣	زادت معرفتي عن إعداد معلم الفئات الخاصة.	٦	٨,٣	٥٩	٨١,٩	١	١,٤	٦	٨,٣	-	-	١٢٥,٤٤٤	٣	٠,٠٠١
١٤	زادت معرفتي عن نظريات تقويم المعلم.	٦	٨,٣	٦٢	٨٦,١	-	-	٤	٥,٦	-	-	٩٠,٣٣٣	٢	٠,٠٠١
١٥	زادت معرفتي عن أساليب وأدوات تقويم المعلم.	٦	٨,٣	٦٢	٨٦,١	-	-	٤	٥,٦	-	-	٩٠,٣٣٣	٢	٠,٠٠١

يتضح من جدول رقم ٥ أن قيم كا[٢] لعبارات المحور الأول، وهو معرفة جوانب إعداد المعلم دالة إحصائيا عن مستوى ٠,٠٠١ لصالح الاستجابة (أوافق)- عدا العبارة رقم (١٠) - حيث وافق أعضاء هيئة التدريس بنسبة تتراوح بين ٨٠,٦ و٨٨,٩ على أن للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أثرا على معرفة عضو هيئة التدريس جوانب إعداد المعلم. وهذا يعني أن للمؤتمرات التربوية أثرا في زيادة معرفة عضو هيئة التدريس حول سياسة إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية وأسس إعداده وبرامجه، والتمييز بين أنواع إعداد المعلم التكاملي والتتابعي والكمي والنوعي، وإدراك أهمية شمول الإعداد والتوازن بين أنواعه، كما زادت معرفة عضو هيئة التدريس بالكفايات التدريبية للمعلم وأهمية إعداده أثناء الخدمة، وأهمية التعلم المستمر للمعلم، وإعداد معلم الفئات، كما أصبح عضو هيئة التدريس أكثر إلماما بنظريات تقويم المعلم وأساليبه وأدواته.

أما بالنسبة للعبارة رقم ١٠، والتي تكشف عن أثر المؤتمرات في الإلمام بالحاجات التدريبية، فلم يوافق ٥٦,٩٪ من أعضاء هيئة التدريس عليها، وهذا يعني أن المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم لم تؤد إلى زيادة معرفة عضو هيئة التدريس في جانب الحاجات التدريبية للمعلم.

ثانيا : أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة الأدوار المتوقعة من المعلم

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة (ما أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس للأدوار المتوقعة من المعلم؟) تم استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس، ثم تم حساب تكرارات الاستجابات، ونسبتها المئوية لكل عبارة، ثم تم حساب قيم كا[٢] ودلالتها.

جدول رقم ٦. التكرارات، والنسب المئوية، وقيم كا^{2}، ودلالتها لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات في معرفة الأدوار المتوقعة من المعلم

م	العبارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق أبدا		كا^{2}	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
١٦	أصبحت أكثر إلماما بدور المعلم في تنمية العقيدة الإسلامية وقيمها.	٦	٨,٣	٦٢	٨٦,١	-	-	٤	٥,٦	-	-	٧٩,٠٨٣	٢	٠,٠٠١
١٧	أصبحت أكثر إلماما بدور المعلم كقدوة صالحة مثلا أعلى لطلابه.	١٢	١٦,٧	٥٩	٨١,٩	-	-	١	١,٤	-	-	٦٨,٠٨٣	٢	٠,٠٠١
١٨	أصبحت أكثر إلماما بأن المعلم ممثل لقيم المجتمع.	١٥	٢٠,٨	٥٦	٧٧,٨	-	-	١	١,٤	-	-	٩١	٢	٠,٠٠١
١٩	أصبحت أكثر إلماما بأن المعلم ناقل لثقافة المجتمع وناقد لها.	٥	١١,١	٦٢	٨٦,١	-	-	٢	٢,٨	-	-	٩١	٢	٠,٠٠١
٢٠	أصبحت أكثر إلماما بأن المعلم موجه ومصلح اجتماعي.	٨	١١,١	٦٢	٨٦,١	-	-	٢	٢,٨	-	-	١٤٤,٥٥٥	٣	٠,٠٠١
٢١	تعلمت بصورة واضحة دور المعلم كعامل ربط بين المدرسة والمجتمع.	٦	٨,٣	٦٢	٨٦,١	٢	٢,٨	٢	٢,٨	-	-	١٤٤,٥٥٥	٣	٠,٠٠١
٢٢	زادت معرفتي بدور المعلم موجها للعملية التعليمية.	٧	٩,٧	٦١	٨٤,٧	١	١,٤	٢	٢,٨	-	-	١٤١,٦٧٦	٣	٠,٠٠١
٢٣	زادت معرفتي بدور المعلم باعتباره منظما للبيئة التعليمية.	٧	٩,٧	٦٢	٨٦,١	١	١,٤	٢	٢,٨	-	-	١٤٤,٥٥٥	٣	٠,٠٠١

تابع جدول رقم ٦

م	العبارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق أبدا		كا٢	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
٢٤	زادت معرفتي بدور المعلم باعتباره خبير تقنية تعليمية.	٨	١١,١	٦١	٨٤,٧	١	١,٤	٢	٢,٨	-	-	١٣٨,٥٥٥	٣	٠,٠٠١
٢٥	زادت معرفتي بدور المعلم باعتباره مرشدا طلابيا.	٩	١٢,٥	٦٠	٨٣,٣	١	١,٤	٢	٢,٨	-	-	١٣٢,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٢٦	زادت معرفتي بدور المعلم باعتباره متفهما لخصائص نمو التلاميذ.	٨	١١,١	٦١	٨٤,٧	١	١,٤	٢	٢,٨	-	-	١٣٨,٥٥٥	٣	٠,٠٠١
٢٧	تعلمت بصورة واضحة دور المعلم في تنمية أنواع التفكير العلمي والناقد والإبداعي.	٦	٨,٣	٣٤	٤٧,٢	٢	٢,٨	٣٠	٤١,٧	-	-	٤٤,٤٤٤	٣	٠,٠٠١
٢٨	تعلمت بصورة واضحة دور المعلم باعتباره مساعدا في اكتساب المعرفة.	٦	٨,٣	٦٣	٨٧,٥	١	١,٤	٢	٢,٨	-	-	١٤٤,٥٥٥	٣	٠,٠٠١
٢٩	تعلمت بصورة واضحة بأن المعلم دائرة معارف عامة ومتخصصة معا.	٣	٤,٢	٦٦	٩١,٧	١	١,٤	٢	٢,٨	-	-	١٥٠,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٣٠	أدركت أهمية المعلم كراع أمين لعقول الطلاب من الأخطار الفكرية.	٣	٤,٢	٦٥	٩٠,٣	١	١,٤	٣	٤,٢	-	-	١٥٠,٧٧٧	٣	٠,٠٠١

يتضح من جدول رقم ٦ أن قيم كا^{2} لجميع عبارات المحور الثاني وهو (أثر المؤتمرات التربوية في معرفة الأدوار المتوقعة من المعلم) دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح الاستجابة (أوافق)، حيث وافق أعضاء هيئة التدريس بنسب تتراوح بين ٧٧,٨ و٩١,٧ على أن للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أثرا في معرفة عضو هيئة التدريس الأدوار المتوقعة من المعلم. وهذا يعنى أن للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أثرا في زيادة معرفة عضو هيئة التدريس بدور المعلم في تنمية العقيدة الإسلامية وقيمها، ودوره باعتباره قدوة صالحة لطلابه، وممثلا لقيم مجتمعه، وموجها ومصلحا اجتماعيا، وعامل ربط بين المدرسة والمجتمع، وموجها للعملية التربوية، ومنظما للبيئة التعليمية، وخبيرا للتقنية التعليمية، ومتفهما لخصائص نمو الطلاب، ومساعدا في اكتساب المعرفة، ودائرة معارف عامة ومتخصصة، وأمينا على عقول الطلاب.

أما العبارة رقم (٢٧)، والتي تكشف عن أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في إلمام عضو هيئة التدريس بدور المعلم في تنمية أنواع التفكير العلمي والناقد والإبداعي، فقد وافق عليها ٤٧,٢٪ من أعضاء هيئة التدريس. وهذا يعني أن المؤتمرات التربوية لها أثر في توعية عضو هيئة التدريس بدور المعلم في تنمية أنواع التفكير العلمي والناقد والإبداعي.

ثالثا : أثر المؤتمرات لإعداد المعلم في معرفة الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة (ما أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة؟) تم استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس ثم تم حساب تكرارات الاستجابات ونسبتها المئوية لكل عبارة، ثم تم حساب قيم كا^{2}، ودلالتها.

جدول رقم ٧. التكرارات، والنسب المئوية، وقيم كا٢، ودلالتها لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات في معرفة عضو هيئة التدريس الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة

م	العبارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا اوافق أبدا		كا٢	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
٣١	أصبحت أكثر إلماما بخصائص التدريس الجامعي الجيد.	٣	٤,٢	٢	٢,٨	١	١,٤	٦٦	٩١,٧	-	-	١٧٠,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٣٢	أصبحت أكثر إلماما بالأهداف التربوية على اختلاف مستوياتها.	٣	٤,٢	٣	٤,٢	١	١,٤	٦٥	٩٠,٣	-	-	١٦٣,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٣٣	زادت معرفتي بعناصر تصميم المساق (الأهداف-المحتوى-طريقة التدريس-التقويم).	٣	٤,٢	٣	٤,٢	١	١,٤	٦٥	٩٠,٣	-	-	١٦٣,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٣٤	زادت معرفتي بخطوات تصميم المساق.	٣	٤,٢	٢	٢,٨	١	١,٤	٦٦	٩١,٧	-	-	١٧٠,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٣٥	أصبحت أكثر إلماما بطرائق التدريس الجامعي.	٣	٤,٢	٢	٢,٨	١	١,٤	٦٦	٩١,٧	-	-	١٧٠,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٣٦	أصبحت أكثر إلماما بوسائل تقويم الطلاب.	٣	٤,٢	٢	٢,٨	١	١,٤	٦٦	٩١,٧	-	-	١٧٠,٧٧٧	٣	٠,٠٠١

تابع جدول رقم ٧

م	العبـــــارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا اوافق أبدا		كا٢	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
٣٧	تعرفت بصورة أوضح على علاقة التقنية بالعملية التعليمية مثل الحاسب الآلي والإنترنت.	٣	٤,٢	٥٤	٧٥	٥	٦,٩	١٠	١٣,٩	-	-	٩٧,٤٤٤	٣	٠,٠٠١
٣٨	زادت معرفتي بأهمية خدمة المعلم الجامعي للمجتمع.	٣	٤,٢	٢	٢,٨	٢	٢,٨	٦٥	٩٠,٣	-	-	١٦٣,٦٦٦	٣	٠,٠٠١
٣٩	زادت معرفتي بعلاقة المعلم الجامعي بالبيئة المحلية والعالمية.	٣	٤,٢	٢	٢,٨	٢	٢,٨	٦٥	٩٠,٣	-	-	١٦٣,٦٦٦	٣	٠,٠٠١
٤٠	زادت معرفتي بعلاقة المعلم الجامعي بإدارة الجامعة.	٣	٤,٢	٢	٢,٨	٢	٢,٨	٦٥	٩٠,٣	-	-	١٦٣,٦٦٦	٣	٠,٠٠١

يتضح من جدول رقم ٧ أن قيم كا^{2} لجميع عبارات المحور الثالث (أثر المؤتمرات التربوية في معرفة الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة)، دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٠١ لصالح الاستجابة (لا أوافق) - عدا العبارة رقم (٣٧) - حيث تبين جميع فقرات هذا المحور أن أعضاء هيئة التدريس لا يرون أثرا إيجابيا للمؤتمرات التربوية في معرفتهم الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة، حيث تراوحت النسبة المئوية لعدم الموافقة بين ٩٠.٣ و٩١.٧. وهذا يعني ضعف أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة وهي: الإلمام بخصائص التدريس الجامعي الجيد، والأهداف التربوية على اختلاف مستوياتها، وعناصر تصميم المساق وخطواته، وطرائق التدريس الجامعي، ووسائل تقويم المتعلم، وأهمية خدمة المعلم الجامعي للمجتمع وعلاقته بالبيئة المحلية والعالمية، وعلاقة المعلم الجامعي بإدارة الجامعة.

أما العبارة رقم (٣٧)، والتي تكشف عن أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفته بعلاقة التكنولوجيا بالعملية التعليمية، مثل الحاسب الآلي والإنترنت، فقد وافقت ٧٥٪ من مجتمع الدراسة على أثر المؤتمرات التربوية في معرفة علاقة التقنية بالعملية التعليمية.

رابعا : أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة أصول البحث العلمي ومهاراته

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة (ما أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس لأصول البحث العلمي ومهاراته؟) تم استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس، ثم تم حساب تكرارات الاستجابات، ونسبتها المئوية، وقيم كا^{2}، ودلالتها لكل عبارة.

جدول رقم ٨. التكرارات، والنسب المئوية، وقيم كا^{٢}، ودلالتها لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات في معرفة أصول البحث العلمي ومهاراته

م	العبارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق أبدا		كا^{٢}	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
٤١	تعرفت على إجراءات المشاركة بالبحوث في المؤتمرات التربوية.	٥	٦,٩	٦٣	٨٧,٥	-	-	٤	٥,٦	-	-	٩٥,٠٨٣	٢	٠,٠٠١
٤٢	زادت معرفتي بخصائص البحث العلمي.	٥	٦,٩	٦٣	٨٧,٥	-	-	٤	٥,٦	-	-	٩٥,٠٨٣	٢	٠,٠٠١
٤٣	زادت معرفتي بمعايير البحث العلمي من خلال تعليمات نشرات المؤتمرات.	٥	٦,٩	٦٢	٨٦,١	-	-	٥	٦,٩	-	-	٩٥,٢٥٠	٢	٠,٠٠١
٤٤	أصبحت أكثر إلماما بكيفية اختيار المشكلة وتحديدها.	٥	٦,٩	٦٢	٨٦,١	-	-	٥	٦,٩	-	-	٩٥,٢٥٠	٢	٠,٠٠١
٤٥	زادت معرفتي بأنواع مناهج البحوث والأدوات الخاصة بها.	٥	٦,٩	٦٣	٨٧,٥	٢	٢,٨	٢	٢,٨	-	-	١٥٠,٣٣٣	٣	٠,٠٠١
٤٦	زادت معرفتي بأنواع الأساليب الإحصائية في البحوث التربوية	٥	٦,٩	٦٣	٨٧,٥	٢	٢,٨	٢	٢,٨	-	-	١٥٠,٣٣٣	٣	٠,٠٠١

تابع جدول رقم ٨

م	العبارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا أوافق أبدا		كا٢	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
٤٧	زادت معرفتي بمهارات عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها.	٦	٨,٣	٦٣	٨٧,٥	١	١,٤	٢	٢,٨	-	-	١٥٠,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٤٨	ألممت بصورة أكثر بأصول فن عرض البحوث.	٦	٨,٣	٦٣	٨٧,٥	٢	٢,٨	١	١,٤	-	-	١٥٠,٧٧٧	٣	٠,٠٠١
٤٩	ألممت بصورة أكبر بإدارة الحلقات العلمية.	٨	١١,١	٦٢	٨٦,١	١	١,٤	١	١,٤	-	-	١٤٥,٢٢٢	٣	٠,٠٠١
٥٠	زادت معرفتي بأصول وآداب المناقشة داخل جلسات المؤتمر.	٨	١١,١	٦٢	٨٦,١	١	١,٤	١	١,٤	-	-	١٤٥,٢٢٢	٣	٠,٠٠١

يتضح من جدول رقم ٨ أن قيم كا[٢] لجميع عبارات المحور الرابع (أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة أصول البحث العلمي ومهاراته) دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح الاستجابة (أوافق)، حيث وافق أعضاء هيئة التدريس بنسبة تتراوح بين ٨٦,١ و ٨٧,٥ على أثر المؤتمرات التربوية في معرفة عضو هيئة التدريس أصول البحث العلمي ومهاراته. وهذا يعني أن عضو هيئة التدريس تعرف على إجراءات المشاركة بالبحوث، وزادت معرفته بخصائص البحث العلمي ومعاييره، كما زادت معرفته بكيفية اختيار المشكلة وتحديدها وبأنواع مناهج البحث العلمي وأدواتها والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، وبمهارات عرض النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها، كما تم إلمام عضو هيئة التدريس بصورة أكثر بأصول فن عرض البحوث، وبإدارة الحلقات العلمية، وبأصول وآداب المناقشة داخل جلسات المؤتمر.

خامسا : الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس في المشاركة في المؤتمرات التربوية أو حضورها

للإجابة عن السؤال الخامس للدراسة (ما الصعوبات التي يواجهها عضو هيئة التدريس في المشاركة في المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أو حضورها؟) تم استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس، ثم تم حساب تكرارات الاستجابات، ونسبتها المئوية، وقيم كا[٢]، ودلالتها لكل عبارة.

جدول رقم ٩. التكرارات والنسب المئوية وقيم كا[٢] ودلالتها لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس في المشاركة في المؤتمرات أو حضورها

م	العبـــارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا اوافق أبدا		كا[٢]	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
٥١	أجد صعوبة في معرفة موعد المؤتمر حيث لا أعلمه إلا قبل عقده بفترة قصيرة.	٦	٨,٣	٦٦	٩١,٧	-	-	-	-	-	-	٥٠	١	٠,٠٠١
٥٢	أعتقد أن المدة المحددة لإعداد البحوث غير كافية.	١٥	٢٠,٨	٥٧	٧٩,٢	-	-	-	-	-	-	٢٤,٥٠٠٠	١	٠,٠٠١
٥٣	تصل إلينا تعليمات ونشرات المؤتمر متأخرة.	٥	٦,٩	٦٥	٩٠,٣	١	١,٤	١	١,٤	-	-	١٠٨,٦١٩	٢	٠,٠٠١
٥٤	تصل إلينا تعليمات ونشرات المؤتمر بعد انعقاده.	٥	٦,٩	٤	٥,٦	١	١,٤	٦٢	٨٦,١	-	-	١٤٣,٨٨٨	٣	٠,٠٠١
٥٥	أجد صعوبة في الحصول على تعليمات ونشرات المؤتمر التفصيلية.	١	١,٤	٦٦	٩١,٧	-	-	٥	٦,٩	-	-	١١٠,٥٨٣	٢	٠,٠٠١
٥٦	أجد صعوبة في إدارة الجلسة.	-	-	١٩	٢٦,٤	-	-	٥٣	٧٣,٦	-	-	١٦,٠٥٥	١	٠,٠٠١

تابع جدول رقم ٩

م	العبـــارة	أوافق جدا		أوافق		لا أعلم		لا أوافق		لا اوافق أبدا		كا²	درجة الحرية	الدلالة
		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			
٥٧	أجد صعوبة في الإسـهام برأيي لسوء تنظيم الحوار في الجلسات.	-	-	١٣	١٨,١	١	١,٤	٥٨	٨٠,٦	-	-	٧٥,٢٥٠	٢	٠,٠٠١
٥٨	أجد صعوبة في مناقشـة بعض الآراء لضيق الوقت.	٥	٦,٩	٣١	٤٣,١	-	-	٣٦	٥٠	-	-	٢٣,٠٨٣	٢	٠,٠٠١
٥٩	أجد صعوبة في المشاركة في صياغة توصيات المؤتمر.	-	-	٦١	٨٤,٧	-	-	١١	١٥,٣	-	-	٣٤,٧٢٢	١	٠,٠٠١
٦٠	أجد صعوبـة في معرفـة مصير التوصيـات الـتي توصل إليها المؤتمر.	٦	٨,٣	٦٣	٨٧,٥	٣	٤,٢	-	-	-	-	٩٥,٢٥٠	٢	٠,٠٠١
٦١	أجد صعوبة في الحصـول على نسخ مـن بحـوث المؤتمر.	١	١,٤	٧١	٩٨,٦	-	-	-	-	-	-	٦٨,٠٥٥	١	٠,٠٠١
٦٢	أرى أن وقـت انعقـاد المؤتمرات غير مناسب.	٧	٩,٧	١٨	٢٥	٣٠	٤١,٧	١٧	٢٣,٦	-	-	١٤,٧٧٧	٣	٠,٠٠٢

يتضح من جدول رقم ٩ أن قيم كا[٢] لجميع عبارات المحور الخامس (الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس في حضور المؤتمرات التربوية والمشاركة فيها) دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح الاستجابة (أوافق) للعبارات ذات الأرقام ٥١ ، ٥٢ ، ٥٣ ، ٥٥ ، ٥٨ ، ٥٩ ، ٦٠ ، ٦١ ، ولصالح الاستجابة "لا أوافق" للعبارات ذات الأرقام ٥٤ ، ٥٦ ، ٥٧ ، ولصالح الاستجابة "لا أعلم" للعبارة رقم ٦٢. وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس يواجهون بعض الصعوبات المتعلقة بحضور المؤتمرات التربوية أو المشاركة فيها ، حيث وافق ٩٨,٦٪ منهم على صعوبة الحصول على نسخ أو بحوث المؤتمر ، ووافق ٩١,٧٪ على صعوبة معرفة موعد المؤتمر حيث لا يعلمونه إلا قبل عقده بفترة قصيرة وعدم وصول النشرات التفصيلية للمؤتمر ، و٩٠,٣٪ أكدوا على تأخر وصول تعليمات ونشرات المؤتمر ، و٨٧,٥٪ أشاروا إلى صعوبة عدم معرفة مصير التوصيات التي توصل إليها المؤتمر ، و٨٤,٧٪ وافقوا على عدم إشراكهم في صياغة توصيات المؤتمر ، و٧٩,٢٪ وافقوا على عدم كفاية المدة المحددة لإعداد بحوث المؤتمر.

لم يوافق ٨٦,١٪ من أعضاء هيئة التدريس على صعوبة وصول تعليمات ونشرات المؤتمرات بعد انعقاد المؤتمر ، و٨٠,٦ ٪ لم يجدوا صعوبة في الإسهام بآرائهم في جلسات المؤتمر ، كما أن ٧٣,٦ ٪ لم يجدوا صعوبة في إدارة الجلسات ، و٤١,٧٪ لم يتضح لديهم صعوبة متعلقة بزمن انعقاد المؤتمرات.

دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس

للإجابة عن السؤال السادس (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنظر لمتغيرات الدرجة العلمية ، العمر ، عدد سنوات الخبرة ، الجنس؟) استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي one way analysis of variance واختبار "ت" t-test .

جدول رقم ١٠. نتائج تحليل التباين الأحادي لآراء أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات التربوية في معرفتهم المهنية وفقا لمتغيرات الدرجة العلمية، والعمر، وعدد سنوات الخبرة

م	المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	الدرجة العلمية	بين المجموعات	٢	٨٧,٩٦٣٥	٤٣,٩٨١٧	٠,٠٩٦١	٠,٩٠٨٥
		داخل المجموعات	٦٩	٣١٥٧٧,٣١٤٣	٤٥٧,٦٤٢٢		
		المجموع	٧١	٣١٦١٥,٢٧٧٨			
٢	العمر	بين المجموعات	٢	٩٥٥,٤٧٩٤	٤٧٧,٧٣٩٧	١,٠٧٣٤	٠,٣٤٧٥
		داخل المجموعات	٦٩	٣٠٧٠,٧٩٨٤	٤٤٥,٠٦٩٥		
		المجموع	٧١	٣١٦٦٥,٢٧٧٨			
٣	عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	٢	٣٦٨,٦٠٨٠	١٨٤,٣٠٤٠	٠,٤٠٦٣	٠,٦٦٧٧
		داخل المجموعات	٦٩	٣١٢٩٦,٦٦٩٨	٤٥٣,٥٧٤٩		
		المجموع	٧١	٣١٦٦٥,٢٦٦٨			

يتضح من جدول رقم ١٠ أن قيمة "ف" لمتغير الدرجة العلمية غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو معرفتهم وفقا لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد). وتشير هذه النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف درجاتهم العلمية قد اتفقوا على أن للمؤتمرات التربوية أثرا في نمو معرفتهم المهنية في مجال إعداد المعلم والأدوار المتوقعة من المعلم، والكفايات التعليمية لمعلم الجامعة، وأصول البحث العلمي ومهاراته، والصعوبات التي يواجهها عضو هيئة التدريس عند المشاركة في المؤتمرات أو حضورها.

يتضح من الجدول أيضا أن قيمة "ف" لمتغير العمر غير دالة إحصائيا وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفتهم المهنية وفقا لمتغير العمر. وتشير النتائج إلى أن أعضاء وعضوات هيئة التدريس مع اختلاف أعمارهم قد اتفقوا على أن للمؤتمرات التربوية أثرا في نمو معرفتهم المهنية في مجال إعداد المعلم، والأدوار المتوقعة من المعلم، والكفايات التعليمية

لمعلم الجامعة، وأصول البحث العلمي ومهاراته، والصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند المشاركة في المؤتمرات التربوية أو حضورها.

يتضح من الجدول أيضا أن قيم "ف" لمتغير عدد سنوات الخبرة غير دالة إحصائيا، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة، أي أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف عدد سنوات خبرتهم قد اتفقوا على أن للمؤتمرات التربوية أثرا في نمو معرفتهم المهنية في مجال إعداد المعلم، والأدوار المتوقعة من المعلم، والكفايات التعليمية لمعلم الجامعة، والصعوبات التي تواجه الأعضاء عند المشاركة في المؤتمرات أو حضورها.

جدول رقم ١١. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم اختبار (ت) بين متوسط درجات استجابات أعضاء هيئة التدريس ومتوسط درجات استجابات عضوات هيئة التدريس وفقا لمتغير الجنس

م	محاور الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
١	جوانب إعداد المعلم	ذكر	٥٣	٥٨,٧٣٥٨	٧,١٦٦	٠,٥٣	٠,٥٩٦
		أنثى	١٩	٥٧,٦٨٤٢	٧,٩٨٠		
٢	الأدوار المتوقعة من المعلم	ذكر	٥٣	٥٩,٦٠٣٨	٧,٤٢٢	-٠,٥٦	٠,٥٧٤
		أنثى	١٩	٦٠,٦٣١٦	٤,٥٧٣		
٣	الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة	ذكر	٥٣	٢٣,١٣٢١	٥,٩٧٤	-٠,٩٠	٠,٣٧٠
		أنثى	١٩	٢٤,٦٨٤٢	٧,٥٩٤		
٤	أصول البحث العلمي ومهاراته	ذكر	٥٣	٤٠,٠١٨٩	٤,٦٨٤	٠,٢٨	٠,٧٧٨
		أنثى	١٩	٣٩,٦٨٤٢	٣,٦٠٦		
٥	صعوبات المشاركة في المؤتمرات وحضورها	ذكر	٥٣	٤٠,١٨٨٧	٣,٥٢٥	-٠,٩٤	٠,٣٥٣
		أنثى	١٩	٤١,٠٥٢٦	٣,٢٤٠		
٦	المحاور مجتمعة	ذكر	٥٣	١٨١,٤٩٠٦	٢٢,٠٨٩	-٠,٢١	٠,٨٢٤
		أنثى	١٩	١٨٢,٦٨٤٢	١٨,٦٧٠		

يتضح من جدول رقم ١١ أن قيم "ت" غير دالة إحصائيا في كافة محاور الاستبانة، وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات استجابات أعضاء هيئة

التدريس وبين استجابات عضوات هيئة التدريس. وتشير هذه إلى أن أعضاء هيئة التدريس، مع اختلافهم في الجنس، قد اتفقوا على أن للمؤتمرات التربوية أثرا في نموهم المهني في مجال إعداد المعلم، والأدوار المتوقعة من المعلم، والكفايات التعليمية لمعلم الجامعة، وأصول البحث العلمي ومهاراته، والصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند مشاركتهم في المؤتمرات أو حضورها.

مناقشة النتائج

من خلال عرض النتائج اتضح أن للمؤتمرات أثرا في معرفة عضو هيئة التدريس لجوانب إعداد المعلم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من كاثلين Kathleen [٨] وكايو Kyow [٩]، حيث أكدت نتائجهما على أثر المؤتمرات التربوية في زيادة معرفة المؤتمرين ووعيهم بخصائص مهنتهم وتحسين أدائهم، كما أن هذه النتيجة تؤكد ما جاء في أهداف المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم -موضوع الدراسة- حول أهمية توعية الأفراد والمؤسسات التربوية بقضايا المعلم وإعداده.

ومن خلال هذه النتيجة أيضا اتضح أن هذه المؤتمرات لم تؤد إلى زيادة معرفة عضو هيئة التدريس في جانب الحاجات التدريبية للمعلم، ويرجع ذلك إلى أن محاور المؤتمرات لم تتناول الحاجات التدريبية للمعلم وبالتالي لم تقدم دراسات أو بحوث في ذلك الموضوع.

وتشير النتائج إلى أن للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أثرا في زيادة معرفة عضو هيئة التدريس الأدوار المتوقعة من المعلم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من المغامس [٢٧] والعمرو [٢٨]، حيث أكدا على أهمية أدوار المعلم واتخاذ الوسائل اللازمة لتنميتها وتطويرها، فقد تناولت دراسة المغامس الأهمية التربوية لإعداد المعلم باعتباره مرشدا. أما دراسة العمرو، فقد تناولت إسهام المعلم في تنمية الجانب الخلقي للمتعلم من خلال دوره كناقل للمعرفة والتراث الثقافي. أما ما توصلت إليه الدراسة الحالية حول أثر المؤتمرات في نمو معرفة عضو هيئة التدريس دور المعلم في تنمية أنواع التفكير (العلمي والناقد والإبداعي)، فإن ذلك يتفق مع دراسة مختار [٢٩] الذي أكد على دور المعلم في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين بدلا من دوره كملقن للمعرفة.

وتظهر النتائج ضعف أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في معرفة عضو هيئة التدريس الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة عدا كفاية استخدام التقنية التعليمية. ويرجع ذلك إلى أن المؤتمرات التربوية الثلاثة لم تتناول قضايا المعلم الجامعي، ففي المؤتمر الثالث لم تقدم إلا دراسة واحدة بعنوان "معلم المعلم صفاته وواجباته" [٣٠]. وقد أكدت دراسة موسى [١٢] على حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى معرفة الكفايات التعليمية والحاجة إلى التدريب عليها. أما معرفة عضو هيئة التدريس كفاية استخدام التقنية التعليمية، فقد كان للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم أثرا فعالا في معرفتها. ويرجع ذلك إلى اهتمام المؤتمر الثالث لإعداد المعلم بمحور التعليم والتقنيات الحديثة حيث قدمت فيه دراسات متطورة في استخدام الوسائل التعليمية مثل دراسة المحيسن وهاشم [٣١]، التي تناولت التعليم العالي عن بعد باستخدام شبكة المعلومات العالمية الإنترنت، هذا بالإضافة إلى الاتجاه المعاصر نحو التعليم التقني وما صاحبه من تغطية إعلامية لنشر الوعي حول الأخذ بالتقنية التعليمية.

ومن نتائج الدراسة أن للمؤتمرات التربوية أثرا في زيادة معرفة عضو هيئة التدريس أصول البحث العلمي ومهاراته، وتتفق هذه النتائج مع ما ذهبت إليه قنديلي في دراستها "التعليم العالي في المملكة العربية السعودية خلال نصف قرن (١٣٦٩-١٤١٩هـ) دراسة تحليلية" [٣٢] في مجال إثراء البحث العلمي، حيث أكدت على أهمية عقد الندوَات والمؤتمرات العلمية على المستوى العربي للتعرف على الإنتاج العلمي في الدول العربية وربطه بالإنتاج العلمي العالمي لتطوير البحث العلمي ومهاراته.

وتشير نتائج الدراسة الحالية كذلك إلى أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء وعضوات هيئة التدريس - مجتمع الدراسة - باختلاف المتغيرات الشخصية لهم (الدرجة العلمية، والعمر، وعدد سنوات الخبرة والجنس).

أما أهم الصعوبات التي كشفت عنها النتائج، والتي يواجهها أعضاء هيئة التدريس نتيجة المشاركة في المؤتمرات التربوية، أو حضورها، فيمكن ترتيبها تنازليا وفقا لنسبة الاتفاق عليها كالتالي:

١- صعوبة الحصول على نسخ من بحوث ودراسات المؤتمر.

٢- معرفة موعد المؤتمر في وقت متأخر.

٣- تأخر وصول النشرات التفصيلية لمحاور المؤتمر.

٤- عدم معرفة مصير التوصيات التي توصل إليها المؤتمرون.

٥- قلة إشراك المؤتمرين في صياغة توصيات المؤتمر.

التوصيات والمقترحات

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة تقدم الباحثة التوصيات التالية :

- تخصيص المؤتمر التربوي لإعداد المعلم القادم لعضو هيئة التدريس في الجامعة ليكون امتدادا للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم السابقة، خاصة وأنه لم يسبق في هذه المؤتمرات دراسة إعداد عضو هيئة التدريس وتطويره.
- الإعلان المبكر عن المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم لأصحاب الاختصاص بمدة كافية قبل انعقاد المؤتمر مع تزويدهم بكافة التعليمات الخاصة بأهداف المؤتمر ومحاوره.
- تكوين لجنة للإشراف على عمليات تقويم المؤتمر أثناء انعقاده وبعد انتهائه.
- تكوين لجنة لمتابعة توصيات المؤتمر التربوي لإعداد المعلم مع تحديد أدوار أعضائها بحيث يتكون أفرادها من كافة الجهات المشاركة في المؤتمر.
- تزويد المؤتمرين بنسخ كافية من بحوث وأوراق عمل المؤتمر.
- مشاركة المؤتمرين في صياغة توصيات المؤتمر.
- دعوة التربويين في العالم العربي والعالمي للمشاركة في المؤتمر التربوي لإعداد المعلم.

الدراسات المقترحة

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة الدراسات التالية :

١- القيام بدراسة تقويمية شاملة للمؤتمرات التربوية لإعداد المعلم بحيث تشمل أهدافها، ومحاورها، وعمليات إعدادها، وتنظيمها، وتنفيذها، وتقويمها.

٢- تصميم استمارة مقترحة شاملة لتقويم المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في ضوء ما ورد في الفقرة (١).

٣- دعوة المربيين والمفكرين للكتابة عن المؤتمرات التربوية من حيث أهميتها وأهدافها، ووظائفها، وعمليات الإعداد لها، وكيفية تنظيمها وتنفيذها وتقويمها وذلك لقلة الدراسات في مجال المؤتمرات التربوية.

الملاحق

الأخ الكريم/عضو هيئة التدريس

الأخت الكريمة/عضوة هيئة التدريس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على أثر المؤتمرات التربوية للمعلم في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة أم القرى في مكة المكرمة.

وتتضمن الاستبانة خمسة محاور للتعرف على أثر المؤتمرات التربوية في النمو المعرفي للمعلم الجامعي وهي:

١- جوانب إعداد المعلم.

٢- الأدوار المتوقعة من المعلم.

٣- الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة.

٤- أصول البحث العلمي ومهاراته.

٥- الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في المشاركة في المؤتمرات وحضورها.

لذا نأمل الإجابة عن مفردات الاستبانة بوضع إشارة ( ) أمام العبارة التي توافق وجهة نظرك.

البيانات الأولية

١ - الدرجة العلمية

أستاذ ( )

أستاذ مشارك ( )

أستاذ مساعد ( )

٢- السن

من ٣٠ إلى ٤٠ سنة ( )

من ٤١ إلى ٥٠ سنة ( )

من ٥١ فأكثر ( )

٣- عدد سنوات الخبرة

١-٥ ( )

٦-١٠ ( )

١٠ فأكثر ( )

٤- الجنس

ذكر ( )

أنثى ( )

أولا : أثر المؤتمرات التربوية للمعلم في معرفة عضو هيئة التدريس جوانب إعداد المعلم

م	العبـــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
١	زادت معرفتي بسياسة إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.					
٢	ألممت ببرامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية.					
٣	استطعت أن أميز بين الإعداد التكاملي والإعداد التتابعي للمعلم.					
٤	استطعت أن أميز بين الإعداد الكمي والإعداد النوعي للمعلم.					

م	العبـــــــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
٥	أدركـت أهميـة شمـول إعـداد المعلـم المـهني والأكاديمي والثقافي.					
٦	أدركت أهمية التوازن بين الإعداد الأكـاديمي والمهني للمعلم الجامعي.					
٧	أمدتـني المؤتمـرات التربويـة للمعلـم بمعرفـة واضحة حول أسس إعداد المعلم.					
٨	أمدتـني المؤتمـرات التربويـة للمعلـم بمعرفـة واضحة حول جوانب إعداد المعلم.					
٩	أمدتني المؤتمرات التربوية للمعلم بمعرفة واضحة حول الحاجات التدريبية لمعلم التعليم العام.					
١٠	أمدتـني المؤتمـرات التربويـة للمعلـم بمعرفـة واضحة حول الحاجات التدريبية لمعلم التعليم العام.					
١١	أدركت أهمية إعداد المعلم أثناء الخدمة.					
١٢	أدركت أهمية التعليم المستمر للمعلم.					
١٣	زادت معرفتي عن إعداد معلم الفئات الخاصة.					
١٤	زادت معرفتي عن نظريات تقويم المعلم.					
١٥	زادت معرفـتي عـن أسـاليب وأدوات تقويـم المعلم.					

ثانيا: أثر المؤتمرات التربوية للمعلم في معرفة الأدوار المتوقعة من المعلم

م	العبـــــــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
١٦	أصبحت أكثر إلماما بدور المعلم في تنميـة العقيـدة الإسلامية وقيمها.					
١٧	أصبحت أكثر إلماما بـدور المعلم كقـدوة صالحة ومثلا أعلى لطلابه.					

م	العبـــــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
١٨	أصبحت أكثر إلماما بأن المعلم ممثل لقيم المجتمع.					
١٩	أصبحت أكثر إلماما بأن المعلم ناقل لثقافة المجتمع وناقد لها.					
٢٠	أصبحت أكثر إلماما بأن المعلم موجه ومصلح اجتماعي.					
٢١	تعلمت بصورة واضحة عن دور المعلم كعامل ربط بين المدرسة والمجتمع.					
٢٢	زادت معرفتي بدور المعلم موجها للعملية التعليمية.					
٢٣	زادت معرفتي بدور المعلم باعتباره منظما للبيئة التعليمية.					
٢٤	زادت معرفتي بدور المعلم باعتباره خبير تقنية تعليمية.					
٢٥	زادت معرفتي بدور المعلم باعتباره مرشدا طلابيا.					
٢٦	زادت معرفتي بدور المعلم باعتباره متفهما لخصائص نمو التلاميذ.					
٢٧	تعلمت بصورة واضحة دور المعلم في تنمية أنواع التفكير العلمي والناقد والإبداعي.					
٢٨	تعلمت بصورة واضحة دور المعلم باعتباره مساعدا في اكتساب المعرفة.					
٢٩	تعلمت بصورة واضحة بأن المعلم دائرة معارف عامة ومتخصصة معا.					
٣٠	أدركت أهمية المعلم كراع أمين لعقول الطلاب من الأخطار الفكرية.					

ثالثا: أثر المؤتمرات التربوية للمعلم في معرفة الكفايات التعليمية لمعلم الجامعة

م	العبارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
٣١	أصبحت أكثر إلماما بخصائص التدريس الجامعي الجيد.					
٣٢	أصبحت أكثر إلماما بالأهداف التربوية على اختلاف مستوياتها.					
٣٣	زادت معرفتي بعناصر تصميم المساق (الأهداف - المحتوى - طريقة التدريس - التقويم).					
٣٤	زادت معرفتي بخطوات تصميم المساق.					
٣٥	أصبحت أكثر إلماما بطرائق التدريس الجامعي.					
٣٦	أصبحت أكثر إلماما بوسائل تقويم الطلاب.					
٣٧	تعرفت بصورة واضحة على علاقة .تكنولوجيا بالعملية التعليمية مثل الحاسب الآلي والإنترنت.					
٣٨	زادت معرفتي بأهمية خدمة المعلم الجامعي للمجتمع.					
٣٩	زادت معرفتي بعلاقة المعلم الجامعي بالبيئة المحلية والعالمية.					
٤٠	زادت معرفتي بعلاقة المعلم الجامعي بإدارة الجامعة.					

رابعا: أثر المؤتمرات التربوية للمعلم في معرفة أصول البحث العلمي ومهاراته

م	العبارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
٤١	تعرفت على إجراءات المشاركة بالبحوث في المؤتمرات التربوية.					

م	العبـــــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
٤٢	زادت معرفتي بخصائص البحث العلمي.					
٤٣	زادت معرفتي بمعايير البحث العلمي من خلال تعليمات نشرات المؤثرات.					
٤٤	أصبحت أكثر إلماما بكيفية اختيار المشكلة وتحديدها.					

خامسا: أثر المؤتمرات التربوية للمعلم في معرفة أصول البحث العلمي ومهاراته

م	العبـــــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
٤٥	زادت معرفتي بأنواع مناهج البحوث والأدوات الخاصة بها.					
٤٦	زادت معرفتي بأنواع الأساليب الإحصائية في البحوث التربوية.					
٤٧	زادت معرفتي بمهارات عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.					
٤٨	ألممت بصورة أكثر بأصول فن عرض البحوث.					
٤٩	ألممت بصورة أكبر بإدارة الحلقات العلمية.					
٥٠	زادت معرفتي بأصول وآداب المناقشة داخل جلسات المؤتمر.					

سادسا: الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس في حضور مؤتمرات إعداد المعلم والمشاركة فيها

م	العبـــــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
٥١	أجد صعوبة في معرفة موعد المؤتمر حيث لا أعلمه إلا قبل عقده بفترة قصيرة.					
٥٢	اعتقد أن المدة المحددة لإعداد البحوث غير كافية.					
٥٣	تصل إلينا تعليمات ونشرات المؤتمر متأخرة.					

م	العبـــــــارة	أوافق جدا	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق أبدا
٥٤	تصل إلينا تعليمات ونشرات المؤتمر بعد انعقاده.					
٥٥	أجد صعوبة في الحصول على تعليمات ونشرات المؤتمر.					
٥٦	أجد صعوبة في إدارة الجلسة.					
٥٧	أجد صعوبة في الإسهام برأي لسوء تنظيم الحوار في الجلسات.					
٥٨	أجد صعوبة في مناقشة بعض الآراء لضيق الوقت.					
٥٩	أجد صعوبة في المشاركة في صياغة توصيات المؤتمر.					
٦٠	أجد صعوبة في معرفة مصير التوصيات التي توصل إليها المؤتمر.					
٦١	أجد صعوبة في الحصول على نسخ من بحوث المؤتمر.					
٦٢	أرى أن وقت انعقاد المؤتمر غير مناسب.					

المراجع

[١] المقصود، حامد، وعبد الله الشمري. "وسائل وأساليب الإعداد التخصصي والتربوي لعضو هيئة التدريس بالجامعة مع التطبيق على كلية الآداب بجامعة الملك سعود." *ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤٠٣هـ.

[٢] مرسي، محمد عبد العليم. "ترشيد جهود أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الخليجية في مجال البحث العلمي." *رسالة الخليج العربي*، ١٦ (١٤٠٥هـ)، ٧٩-١٢٧.

[٣] سيكنجيس، ديفيد. *كيف تنظم مؤتمرات واجتماعات فعالة*. ترجمة حسن الطيب. الرياض: معهد الإدارة، ١٩٩٥م.

[٤] *ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٣م.

[٥] *ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي*. الدوحة: مكتب التربية لدول الخليج، ١٩٨٤م.

[٦] *المؤتمر العلمي الثاني: إعداد المعلم: التراكمات والتحديات*. الإسكندرية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٩٠م.

[٧] *المؤتمر القومي للتطوير: إعداد المعلم وتدريبه ورعايته*. القاهرة: الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالاشتراك مع وزارة التعليم، ١٩٩٦م.

[٨] Kathleen, M. *Learning Resource Center Conference: Proceedings and Evaluation*. Birmingham, Al: National Medical Audiovisual Center, 1980.

[٩] Kyaw, S. *Conference Evaluation. Pacific Regional Educational Laboratory, Pacific Educational Conference*. Honololu, Hawaii: Pacific Region Educational Lab., 1993.

[١٠] تيم، حسن أحمد. "عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية، اختياره، إعداده وتطويره." *ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية*. الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٨٣م.

[١١] أبو نوار، ليفه، وعبد الله بوبطانة. "الحاجة إلى التطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات العربية." *التعريب*، ٢ (١٩٩١م)، ١٤٧ - ١٥٧.

[١٢] موسى، عبد الحكيم. "تحديد الحاجات التربوية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة غير التربوية من وجهة نظرهم." *ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية* .الرياض: وزارة التعليم العالي، ١٤١٨هـ.

[١٣] السويدي، خليفة، وحيدر عبد اللطيف. "أساليب رفع كفاءة الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة." *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ٤٨ (١٩٩٨م)، ٣٩ - ٥٣.

[١٤] مرسي، محمد عبد العليم. "معوقات البحث العلمي." *ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية*. الرياض، جامعة الملك سعود، ١٩٨٣م.

[١٥] Routledge, P. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Ramesden, 1992.

[١٦] *دليل المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم (المعلم: تأمل الواقع واستشراق المستقبل)*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٢٠هـ.

[١٧] Turner, J. *Focusing on Teachers: ESE Title II Mathematics and Science Teacher Training 1991-92*. Austin Tx: Independent School District, 1992.

[١٨] Dale H. *Four-Way Supervision: Weaving the Voices, Unweaving the Strands*. Madison, WI: A.E.R. Association, 1994.

[١٩] *دليل جامعة أم القرى الأكاديمي*. مكة المكرمة: مطابع جامعة أم القرى، ١٤١٧هـ.

[٢٠] *المؤتمر الأول لإعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز*. مكة المكرمة: مؤسسة مكة للطباعة والإعلام، ١٣٩٤هـ.

[٢١] *المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. الجزء الأول. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤١٣هـ.

[٢٢] *المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. الجزء الثاني. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤١٣هـ.

[٢٣] *المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. الجزء الثالث. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤١٣ هـ.

[٢٤] *المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. الجزء الرابع. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤١٣هـ.

[٢٥] عاقل، فاخر. *أسس البحث في العلوم السلوكية*. ط٢. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٢م.

[٢٦] *التقرير السنوي لجامعة أم القرى*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤١٩هـ.

[٢٧] المغامسي، سعيد. "إعداد المعلم المرشد وأهميته التربوية." *المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤١٣هـ.

[٢٨] العمرو، صالح. "إسهام المعلم في تنمية الجانب الخلقي لدى المتعلم من خلال دوره كناقل للمعرفة والخبرة والتراث الثقافي." *المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٢٠هـ.

[٢٩] مختار، حسن. "دور المعلم في تنمية قدرة التفكير الناقد لدى الطلاب." *المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام*، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤١٣هـ.

[٣٠] الثبيتي، علي. "معلم المعلم صفاته وواجباته." *المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٢٠هـ.

[٣١] المحيسن، إبراهيم، وخديجة هاشم. "التعليم العالي عن بعد باستخدام شبكة المعلومات الدولية (إنترنت)." *المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٢٠هـ.

[٣٢] قناديلي، جواهر. "التعليم العالي في المملكة العربية السعودية خلال نصف قرن (١٣٦٩ - ١٤١٩هـ) دراسة تحليلية." *المؤتمر الثالث لإعداد المعلم*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٢٠هـ.

The Effect of Educational Conferences for Teacher Education on Developing Professional Knowledge of Teaching Staff Members at the College of Education, Om Al-Kurrah University, Makkah Al-Mukarramah

Latifa Saleh Al-Semairi

Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study is to define the effect of educational conferences for teacher education on developing professional knowledge among teaching staff members at the College of Education, Om Al Kurrah University, in Makkah Al-Mukarramah. In the light of the objectives of the study, a number of questions, terminology, and limitations were defined. In order to answer these questions, the researcher used the analytic descriptive approach, through a questionnaire of five axes and some 62 items, after measuring its validity and making sure of its reliability. In order to analyze the results analytically, the researcher used chi-square, one-way analysis of variance (ANOVA) and t-test. The results of the study showed the following conclusions:

1. Educational conferences for teacher education have an influential effect on developing the professional knowledge among teaching staff in teacher education, expected role of teachers, and the principles and skills of scientific research.
2. Educational conferences for teacher education have a poor effect on developing professional knowledge of teaching staff in the field of training needs of the teachers, and in knowledge of teaching competencies of teachers' teachers.
3. There is no significant statistical difference among the answers of teaching staff members about the effect of educational conferences for teacher education in developing professional knowledge of teaching staff according to the variables of educational level age and years of experience.
4. The most important difficulties which the teaching staff members face in participation or attendance of educational conferences are as follows: a difficulty in getting copies of the papers researchers submitted in the conference; acknowledging the conference date in late time; the delay of publication details; and not knowing what will become of the conferences' recommendations.

In the light of the study's results, the researcher recommends the allocation of the next educational conference to the education and development of teaching staff early announcement of the dates of the educational conference and its instructions، and the formation of a committee to evaluate the works of the conference and another to follow up its recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٩٧-١٥٤ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

احتياجات التنمية من التعليم العالي: دراسة وصفية تحليلية لقدرة التعليم العالي على تلبية احتياجات سوق العمل والطلب الاجتماعي

إبراهيم بن محمد آل عبدالله

أستاذ مساعد، قسم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية،
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١/٢٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٦/١٩هـ)

ملخص البحث. تسعى هذه الدراسة إلى معرفة واقع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ومدى اتساقه مع احتياجات التنمية والطلب الاجتماعي، وكذلك التعرف على الصور والبدائل التي يمكن أن يأخذها التعليم العالي لمقابلة احتياجات التنمية والطلب الاجتماعي.

واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قدمت وصفا كميا وكيفيا لمؤسسات التعليم العالي. وذلك بالرجوع إلى الإحصاءات الرسمية التي تمثل: مخرجات التعليم العام، والنمو السكاني، والطلب الاجتماعي. كذلك تشخيص القدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي، واحتياجات سوق العمل الحالية، وتقدير الاحتياجات المستقبلية، وإجراء الإسقاطات الحسابية لتقدير الطلب الاجتماعي في المستقبل على مؤسسات التعليم العالي.

واتضح من خلال الدراسة ما يلي:

١ـ سرعة النمو السكاني حيث يبلغ معدل النمو ٣.٧ سنويا، واتساع قاعدة الهرم السكاني حيث تشكل الفئة العمرية دون العشرين ٦٠٪ من إجمالي المواطنين.

٢ـ إن مؤسسات التعليم العالي تعمل بطاقتها الاستيعابية في الوقت الراهن، وهناك قرابة ٣٠٪ من خريجي التعليم الثانوي لم يلتحقوا بمؤسسات التعليم العالي، كذلك يتوقع أن يتضاعف الخريجون

ثلاثة أضعاف خلال السنوات العشر المقبلة، وبذلك لم تستطع مؤسسات التعليم العالي تلبية الطلب الاجتماعي في الوقت الراهن فضلا عن الطلب المتنامي في المستقبل.

٣ـ إن مخرجات التعليم العالي يغلب عليها التخصصات النظرية والتربوية، حيث تشكل ٧٩٪ من مجموع مخرجات التعليم العالي في السنوات الخمس الماضية، بينما الطلب في سوق العمل يتجه نحو التخصصات الفنية والعلمية التطبيقية. وبذلك، فكثير من مخرجات التعليم العالي في الوقت الراهن من التخصصات النظرية والأدبية لا تتلاءم مع احتياجات سوق العمل.

٤ـ إن القطاع الحكومي - وهو المستهلك الأول لمخرجات التعليم العالي - يتسم بالتشبع في أغلب احتياجاته الوظيفية، حتى قطاع التربية والتعليم بدأ الاكتفاء فيه في أغلب التخصصات، وبذلك يتوقع أن يستوعب معظم الخريجين في القطاع الخاص.

٥ـ إن العمالة الوافدة تشكل ٦٠٪ من إجمالي القوى العاملة في ١٤١٣هـ؛ ١٩٪ من هذه العمالة يحمل مؤهلا تعليما عاليا.

وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة جملة من التوصيات من أهمها، التوسع في أنماط التعليم العالي المختلفة مثل الكليات المتوسطة الشاملة، والتعليم العالي الفني، والتعليم التعاوني، والتعليم الوقفي، والانتساب الموجه، والتعليم العالي الأهلي، والتشغيل المسائي للجامعات، ومراجعة البرامج الدراسية القائمة.

أولا : الإطار المنهجي والنظري للدراسة

١- الإطار المنهجي

تهدف التنمية الاجتماعية إلى الرقي بالإنسان وتحقيق مستوى أفضل له من الرفاهية والازدهار. والتنمية البشرية هي المؤشر الحقيقي لتقدم المجتمعات ورقيها، فلم يعد تقدم المجتمعات يقاس بامتلاك الموارد أو مستوى الدخل، ولكنه يقاس بالموارد البشرية، وقدرتها على الإنتاج، ومدى امتلاكها للمعرفة والمهارات التقنية. والتنمية بمفهومها الشامل تعد حلما صعب المنال ما لم يعد لها الرجال الأكفاء والمؤهلون لقيادة التنمية والنهوض بالمجتمع. فالإنسان هو محور التنمية وأداتها.

وتولي الدول الصناعية والنامية على حد سواء اهتماما كبيرا بإعداد الكوادر الناضجة والقادرة على الابتكار والعطاء. وهذا الإعداد لا يتأتى إلا من خلال التعليم

المتواصل والتدريب المستمر لصقل القدرات وتنمية المهارات. ويعد التعليم بشكل عام، والتعليم العالي على وجه الخصوص، الوسيلة الأساس لإعداد السواعد الفتية والعقول المنتجة المبدعة.

وفي العصر الراهن أصبح التعليم ضرورة حياتية لإدارة التنمية وتطوير الإنتاج، وتنمية الابتكار والاختراع. فلم يعد التعليم يلبي رغبة اجتماعية أو ترفا ذهنيا، أو يحقق خدمة وطنية فحسب، بل أصبح مجالا رحبا للاستثمار يلبي احتياجات التنمية وشروط النهضة والرقي.

أ) مسألة البحث

شهدت المملكة العربية السعودية نهضة علمية عمت أرجاء البلاد وتمخضت عن ملايين من الطلاب والطالبات، واستطاعت المملكة أن تحقق الاكتفاء في كثير من الأعمال الإدارية والتربوية والفنية. لكن النهضة التنموية، والتقدم الصناعي، والنمو السكاني الذي تمر به المملكة، والتفجر المعرفي، والتغير التقني العالمي يحتاج إلى مواكبة من مؤسسات التعليم والتدريب.

فنجد المملكة العربية السعودية في مجال التنمية الصناعية قد خطت خطوات رائدة، حيث تعد صناعة البتروكيماويات والصناعات المساندة لها النواة الأولى في هذا الطريق، وقد تلا هذه الخطوة افتتاح عشرات المصانع الكبيرة التي تشكل ملامح المستقبل الاقتصادي في المملكة العربية السعودية. ولاشك أن هذا الاتجاه التنموي يحتاج إلى سواعد مدربة وعقول مبدعة قادرة على البذل والعطاء.

ومن ناحية أخرى، تشهد المملكة نموا سكانيا كبيرا، سواء في معدل المواليد أو في الهجرة الخارجية الكبيرة. وسكان المملكة يتوقع أن يتضاعفوا كل تسعة عشر عاما في ظل النمو السكاني الحالي. إضافة إلى أن المجتمع السعودي مجتمع فتي، حيث يشكل من أعمارهم دون العشرين سنة قرابة ٦٠ ٪ من المواطنين. وهذا النمو السكاني يصبح أكثر وضوحا في مخرجات التعليم العام والتي تتضاعف بشكل متسارع. وهو يحتاج إلى توسع كبير في مؤسسات التربية والتعليم.

ومن سمات هذا العصر التفجر المعرفي والتطور التقني المذهل، فكل يوم يصل العقل البشري إلى اكتشاف أو اختراع جديد يغير نمط الإنتاج وأسلوب الحياة. وهذه الثورة العلمية والتقنية تحتاج إلى متابعة سريعة ومواكبة من مؤسسات التعليم.

وهذه الدراسة تسعى إلى معرفة واقع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ومدى ملاءمته لاحتياجات التنمية ومطالب الأفراد، كذلك التعرف على الصور والبدائل التي يمكن أن يأخذها التعليم العالي لمقابلة احتياجات التنمية والطلب الاجتماعي.

وبالتحديد فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن التساؤلات الآتية :

١ـ ما واقع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية؟

٢ـ ما مدى قدرة التعليم العالي على تلبية الطلب الاجتماعي؟

٣ـ ما مدى الاتساق بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات التنمية؟

٤ـ ما الصور والبدائل التي يمكن أن يسير فيها التعليم العالي لتحقيق احتياجات التنمية ومقابلة الطلب الاجتماعي؟

ب) أهمية الدراسة

تعد معرفة واقع التعليم العالي وإمكاناته، ومدى ملاءمته لاحتياجات التنمية وسوق العمل، وقدرته على مقابلة الطلب الاجتماعي، الخطوة الأولى لتقويمه وتطويره. وحيث إن هذه الدراسة تسعى إلى التعرف على ذلك، وتقديم بعض التوصيات والاقتراحات حول أنماط التعليم العالي الأخرى التي تتسق مع احتياجات التنمية وتلبي الطلب الاجتماعي على التعليم العالي، فإن لها أهميتها التطبيقية لصناع القرار وراسمي السياسات، وذلك بالاستعداد لتكييف التعليم مع مطالب التنمية وسوق العمل، بالإضافة إلى أهميتها العلمية والمعرفية.

جـ) منهج الدراسة

تتبنى الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تقدم وصفا كميا وكيفيا لمؤسسات التعليم العالي. وذلك بالرجوع إلى الإحصاءات الرسمية التي تعكس القدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي، ومخرجات التعليم العام، والنمو السكاني، وتقدير الطلب

الاجتماعي، بالإضافة إلى تشخيص احتياجات سوق العمل الحالية وتقدير الاحتياجات المستقبلية، وإجراء الإسقاطات الحسابية لتقدير الطلب الاجتماعي في المستقبل على مؤسسات التعليم العالي.

د) مصادر بيانات الدراسة

تعتمد الدراسة على الوصف الإحصائي الكمي، وذلك بالرجوع إلى المؤسسات التالية للحصول على بيانات الدراسة:

١ـ وزارة التعليم العالي، ووزارة المعارف، والرئاسة العامة لتعليم البنات، ومؤسسات التعليم الفني.

٢ـ وزارة التخطيط، ووزارة الخدمة المدنية، ومجلس القوى العاملة.

٣ـ الإسقاطات الحسابية.

هـ) مصطلحات البحث

١- **التنمية.** هناك تعاريف عدة للتنمية منها تعريف الحنيطي، والذي يرى أن التنمية "نمو اقتصادي مقترن بتغير نوعي للمستويات الاجتماعية والاقتصادية،" بينما يرى العمادي أن التنمية "عملية حضارية شاملة لمختلف أوجه النشاط في المجتمع بما يحقق رفاهية الإنسان وكرامته، وتحرير طاقاته، وتطوير كفاءاته، وإطلاق قدراته للعمل البناء، واكتشاف موارد المجتمع وتنميتها والاستخدام الأمثل لها" [١، ص١٠].

ونقصد بالتنمية في هذه الدراسة: بناء مشروع حضاري متكامل في ظل سيادة الشريعة الإسلامية، يحقق التوازن بين النمو الاقتصادي والرفاه الاجتماعي، ويدعم القيم الروحية والكرامة الإنسانية في المملكة العربية السعودية.

٢- **التعليم العالي.** ونقصد بالتعليم العالي كل تعليم يمنح درجة علمية بعد الثانوية سواء كانت دبلوما أو بكالوريوسا. لذلك يدخل في مفهوم التعليم العالي الجامعات، والمعاهد العليا، والكليات المتوسطة، وغيرها من المؤسسات التي تمنح درجة علمية بعد التعليم الثانوي.

٣- **القوى العاملة**. يشير مفهوم القوى العاملة إلى تلك الفئة من السكان التي تشارك في النشاط الاقتصادي. وعادة ما تقاس القوى العاملة بالفئة العمرية التي تقع بين ١٥ و ٦٠ سنة.

٢- الإطار النظري للدراسة

سوف نستعرض في هذا الجزء بعض القضايا النظرية المرتبطة بالبحث، وذلك بمناقشة مفهوم التنمية والتطورات التي مر بها، وفلسفة التعليم العالي وأهدافه، والعلاقة بين التنمية والتعليم العالي.

أ) التنمية

مر مفهوم التنمية بتطورات وتغيرات كثيرة خلال العقود الأربعة الماضية. فقد أسهمت حركة التنمية في الدول النامية وازدهار الفكر التنموي في إعادة صياغة مفهوم التنمية. وبدأت التنمية على أنها عملية استثمار اقتصادي، ثم اتسع المفهوم ليعني التنمية الشاملة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وأخيرا ظهر مفهوم التنمية البشرية. وفيما يلي نقدم عرضا لمدلولات هذه التغيرات.

١- **مفهوم التنمية الاقتصادية**. انتشر مفهوم التنمية الاقتصادية في عقد الستينات من القرن العشرين، والتنمية في ظل هذا المفهوم تعني عملية الاستثمار التي تهدف إلى إحداث النمو الاقتصادي، الذي يقوم على محاولة المحاكاة للنموذج الغربي القائم على التصنيع والازدهار الاقتصادي. والتنمية بذلك تسعى إلى زيادة الاستثمار وزيادة الدخل القومي. لذا فإن مؤشرات التنمية في ظل هذا المفهوم تعتمد على القياس الكمي، مثل زيادة الإنتاج القومي gross national product (GNP)، أو إجمالي الناتج المحلي gross domestic product (GDP). وهذه المؤشرات تقيس بشكل مباشر التنمية الاقتصادية، لكنها لا تعطي مقياسا حقيقيا لمستوى الرفاه الاجتماعي، أو درجة مواجهة المشكلات الاجتماعية مثل الفقر والمرض وغيرهما.

والتنمية بهذا المفهوم تعاني من أوجه قصور عدة منها : أن مقاييس الناتج المحلي ومجمل الدخل القومي لا تعطي توضيحا عن علاقة التنمية أو مستوى الدخل القومي بتحسن دخل الفرد، ولا تقدم تصورا لتطور الخدمات الأساسية أو مواجهة المشكلات الاجتماعية. كذلك هذا المقياس لا يعطي تصورا لفعالية نظم الإنتاج، خاصة في الدول التي تنعم بموارد طبيعية للثروة. لذلك كان هناك حاجة إلى ظهور مفهوم أكثر دقة وملاءمة لقياس التنمية وهو مفهوم إشباع الحاجات الأساسية، [٢؟ص ص٢-٣].

٢- **مفهوم التنمية لإشباع الحاجات الأساسية.** أدت الأحداث والاضطرابات التي واكبت التنمية في عقد السبعينات ميلادية، نتيجة اتساع دائرة الفقر وتدني مستوى الخدمات في كثير من الدول، وزيادة التفاوت الاجتماعي، إلى ظهور مفهوم جديد للتنمية أكثر شمولية من المفهوم السابق. فالتنمية لا تعني فقط تراكم رأس المال والنمو الاقتصادي، ولكنها تعني تغييرات في البنية الاجتماعية والاقتصادية من أجل رفع المستوى المعيشي لأفراد المجتمع، ومواجهة مشكلة الفقر، والمرض، ومظاهر التخلف. لذلك، أعيد تحديد مفهوم التنمية على أنها " عملية تهدف إلى إحداث تغييرات هيكلية اقتصادية واجتماعية وذلك بهدف رفع مستوى المعيشة والقضاء على ظواهر الفقر والتخلف وإحداث نوع من العدالة في توزيع الدخل القومي." [٣، ص ص١٩-٢٠].

وقد أسهم المفهوم الجديد في بلورة رؤية شمولية لعملية التنمية تجعل من الإنسان محور اهتمامها، وليس الدخل القومي أو إجمالي الناتج المحلي. لذا فالتنمية تسعى في أولوياتها إلى إشباع الحاجات الأساسية لأفراد المجتمع، والتي تتضمن الغذاء، والكساء، والسكن، والصحة، والتعليم، وتنمية قدرات الفرد، وإكسابه المهارات والخبرات التي تساعده على العمل، والإنتاج، والمشاركة الفاعلة في تسيير دفة التنمية. ويقوم مفهوم التنمية الذي ينطلق من الحاجات الأساسية على ثلاث ركائز رئيسة هي :

١- توفير الحاجات الأساسية لجميع أفراد المجتمع والقضاء على الفقر، والتوازن في المشاريع التنموية بين الريف والحضر.

٢- توفير العمل لكل قادر للمشاركة في مسيرة التنمية، والعمل على تنمية الأفراد وتطوير قدراتهم لرفع مستواهم المعيشي.

٣- العمل على تحقيق العدالة الاجتماعية وتضييق التفاوت الاجتماعي بين أفراد المجتمع [٣، ص ص ٢٠-٢٢].

٣- مفهوم التنمية البشرية. يرتكز مفهوم التنمية البشرية على أن الإنسان هو الثروة الحقيقية للأمم والمجتمعات، وبذلك فهو محور التنمية وغايتها. وتقوم فلسفة التنمية البشرية على "عملية توسيع خيارات البشر،" وهذه خيارات غير محدودة أو جامدة ولكنها تتغير عبر الزمان وتغير الظروف الاجتماعية والاقتصادية. وتتضمن هذه الخيارات مستوى جيدا من الدخل، وزيادة التعليم والتدريب، وارتفاع توقعات الحياة نتيجة تحسن الرعاية الصحية، والحفاظ على بيئة سليمة صحية، والعيش في جو من الحرية السياسية يحافظ فيه على حقوق الإنسان المشروعة.

بدأ مفهوم التنمية البشرية في الذيوع والانتشار في ١٩٩٠م، نتيجة تبني برنامج الأمم المتحدة للإنماء هذا المفهوم، حيث أعد القائمون على هذا البرنامج مقياسا لهذا المفهوم، وأعدوا تقريرا سنويا حول مستوى التنمية البشرية في العالم.

ويتكون هذا المقياس من ثلاثة عناصر أساسية هي:

١- العيش حياة طويلة خالية من العلل.

٢- الحصول على المعرفة.

٣- توافر الموارد اللازمة لمستوى معيشي لائق [١، ص ص٥-١٣].

يعكس انتشار مفهوم التنمية البشرية تحولا كبيرا في الفكر التنموي، حيث لم يعد مستوى الإنتاج والاستثمار الرأسمالي معيارا للتنمية، ولكن المعيار هو الاستثمار في البشر من خلال التعليم، والتدريب، وتنمية القدرات والمهارات والاتجاهات البناءة، والانتفاع بهذه القدرات المكتسبة في البناء والعطاء في أجواء من الحرية السياسية، واحترام كرامة الإنسان وحقوقه المشروعة.وبهذا، فالتنمية في ظل هذا المفهوم لا تنظر للإنسان على أنه مورد من موارد الإنتاج أو وسيلة للتنمية ينبغي الاهتمام به وتطويره من أجل تحسين

المستوى الاقتصادي وزيادة الإنتاج فقط. ولكن المفهوم الجديد ينظر إلى الإنسان على أنه وسيلة التنمية وغايتها، فالتنمية بالإنسان وللإنسان. وبذلك لا تهدر حقوقه أو تهمل احتياجاته بحجة تحسين مستوى النمو الاقتصادي أو زيادة الإنتاج.

ب) التعليم العالي

تطورت أهداف التعليم العالي وفلسفته ومرت بتغيرات كثيرة. فقد كان التعليم في بداياته الأولى يقوم على أن التعليم العالي تعليم نخبوي يقتصر على صفوة المجتمع وأبناء الذوات. وقد كان لهذه الفلسفة الأثر الكبير على مناهج ومحتوى التعليم العالي، حيث تركز مؤسسات التعليم العالي على المعرفة المجردة وتأصيل الأطر النظرية، وسبر أغوار المعرفة. وهذه الفلسفة ما زال لها تأثيرها على الجامعات الحديثة. حيث يرى أنصار هذا الاتجاه أن دور الجامعة هو تنمية القدرات العقلية وبناء الشخصية التي تعد من مقومات الرقي والتقدم البشري. فالتعليم هدف بذاته؛ لذلك، فإن التركيز يكون على فلسفة العلوم والمعارف النظرية وتطور الفكر، وهذه النظرة للتعليم تجعله معزولا عن احتياجات المجتمع ومطالب التنمية. [٤، ص ص١٤-١٦].

ولكن مع التطور التقني والازدهار الاقتصادي بدأت تظهر اتجاهات جديدة تنادي بدور أكبر للجامعات ومؤسسات التعليم العالي في إحداث وتسيير التنمية. فالتعليم ينبغي أن ينصب على دراسة أوضاع المجتمع، ومعرفة احتياجاته والمشكلات والعوائق التي تواجه مسيرته، وسبل النهوض به، والعمل على تلبية تلك الاحتياجات، وإيجاد الحلول للمشكلات والعوائق التي تعترض مسيرته التنموية. وأصبح هذا الاتجاه له تأثيره كذلك على مناهج ومحتوى التعليم العالي، حيث أصبح يركز على تلبية احتياجات المجتمع ومطالب التنمية، وبذلك تكون مؤسسات التعليم العالي وسيلة أساسية في إعداد القوى البشرية المؤهلة من المهندسين، والأطباء، والفنيين، وأخصائيي الزراعة والمعامل وغيرها، التي تستطيع تحمل أعباء التنمية والنهوض بالحياة الاجتماعية [٤، ص١٦].

وقد استقرت وظائف التعليم العالي في العصر الحديث على ثلاث وظائف أساسية هي : التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. ويعد التدريس من أولى وظائف

مؤسسات التعليم العالي وأهمها، حيث تعمل تلك المؤسسات على إعداد القوى العاملة المسلحة بالعلم والمعرفة التي تستطيع أن تحمل على عاتقها إدارة وتسيير دفة التنمية في البلاد. ويسهم البحث العلمي في الرقي بالمعرفة البشرية وتطوير المجتمعات. ومن ذلك تطوير عملية التدريس وإثراؤها بالمعارف الجديدة، ويعمل البحث العلمي كذلك على ربط المعرفة بالواقع لمواجهة مشكلاته وتلبية احتياجاته. وتأتي خدمة المجتمع تتويجا لانفتاح مؤسسات التعليم العالي على المجتمع، وذلك بدراسة مشكلاته ومعرفة احتياجاته، وتصميم البرامج والدراسات وفقا لاحتياجات المجتمع ومطالب التنمية. ولذلك أخذت الجامعات تقيم المراكز والعمادات المتخصصة التي تعمل على توثيق الصلة بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات المجتمع المختلفة [٥، ص١١].

جـ) التعليم العالي والتنمية

تعد العلاقة بين التعليم العالي والتنمية علاقة تبادلية عضوية، فالتنمية بمفهومها الشامل تعني عملية تحول في البناء الاقتصادي والاجتماعي تؤدي إلى زيادة الإنتاج، وإشباع الحاجات الأساسية للفرد، وزيادة متوسط دخله، وتحقيق مطالبه وطموحاته، وتوسيع خياراته. والتنمية بهذا المفهوم تستند إلى التعليم بصفة عامة والتعليم العالي على وجه الخصوص لإحداث التنمية والمساهمة في استمرارها.

والتوسع في التعليم العالي شرط أساس لإحداث النمو الاقتصادي واستمراره، بوصف التعليم استثمارا اقتصاديا يؤثر مباشرة في مسيرة التنمية، ويتمثل ذلك في تراجع الأمية وزيادة نسبة المتعلمين في المجتمع. ومستوى الإنتاج والأداء يتأثر مباشرة بزيادة نسبة المتعلمين، وارتفاع مستويات التعليم والمهارات والخبرات التي يكتسبها أفراد المجتمع. والأفراد الذين يكون مستواهم التعليمي محدودا وإعدادهم متدنيا، يكون عطاؤهم التنموي ضعيفا وتأثيرهم هامشيا في مسيرة التنمية. وقد أكدت دراسة كل من ثيودور شولتز T. Schultz، وإدوارد دنيسون E. Denison، تأثير التعليم على النمو الاقتصادي، حيث أوضحت أن التعليم يساهم بشكل مباشر من خلال تطوير المهارات والقدرات الإنتاجية للقوى العاملة. وتوضح هاتان الدراستان أن ١٢٪ من نمو الناتج القومي الأمريكي خلال

الفترة من ١٩١٠ إلى ١٩٦٠م يعود إلى تحسن مستوى تعليم القوى العاملة. كذلك تشير الدراسة التي أعدها البنك الدولي عن التجربة التنموية في دول شرق آسيا إلى أن الميزة التعليمية التي تتمتع بها تلك الدول، خاصة على مستوى التعليم العالي، كان لها دور بارز في نجاح هذه الدول. فقد ركزت هذه الدول على الاستثمار الكبير في العلوم التكنولوجية، وعملت جاهدة على تكييف التكنولوجيا وتوطينها، وقد تفوقت هذه الدول على كثير من الدول النامية في مسيرتها التعليمية مما كان له الأثر الإيجابي على مسيرتها التنموية [٤، ص ص١٧-١٨].

ومن إسهامات التعليم رفع المستوى الثقافي ونشر الوعي بين أفراد المجتمع، وهذا له أثر كبير في إحداث نقلة نوعية في بنية المجتمع ونظمه. وذلك أن ارتفاع مستوى الوعي الثقافي يساهم في الحفاظ على بيئة صحية وخدمات راقية، ويساعد في تنشئة أفضل للأجيال القادمة.

ومن جانب آخر يمد التعليم الأفراد بالخبرات والمهارات التي تسهم في زيادة طاقتهم الإنتاجية، ومن ثم زيادة دخولهم، وتحسن مستواهم المعيشي. والتعليم العالي بمستوياته المختلفة (الدبلوم، والبكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه) هو التعليم المتخصص الذي يخرج كوادر فنية ومهنية تسهم في تطوير وسائل الإنتاج وأساليبه، وتعمل على إدارة المؤسسات الإنتاجية والخدمية. وكلما ارتقى مستوى الأفراد التعليمي كانوا أقدر على التكيف مع المتغيرات الوظيفية والتحولات التقنية.

وتقاس التنمية في كثير من الأحيان بتوافر رأس المال البشري، والذي يمثله البناء الهرمي للقوى العاملة. وهيكل العمالة يبدأ في قاعدته بالعمالة غير الماهرة، وينتهي هرم العمالة بالعمالة الإدارية العليا. وتقوم مؤسسات التربية والتعليم في مقدرتها على إعداد الكوادر الفاعلة التي تتناسب مع هيكل القوى العاملة في المجتمع. وكلما استطاعت مؤسسات التعليم العالي إكساب أفرادها المهارات والمعارف الحديثة التي يحتاجها سوق العمل، استطاعت أن ترقى بالمجتمع وأن يتقدم في السلم الحضاري.

ومن جانب آخر يعد التعليم العالي إحدى الخدمات الأساسية التي توفرها التنمية لإشباع حاجات الأفراد. وتؤثر مسيرة التنمية في التعليم، حيث يسهم التقدم التنموي في جودة التعليم وكفاءة مخرجاته. وذلك من خلال توافر الإمكانات والموارد التي تسهم في

تحديث التعليم وتطويره. كذلك يساهم التقدم التنموي في توسع حركة البحث العلمي، حيث يزداد الترابط بين أجهزة التنمية ومؤسسات الإنتاج [٢ ، ص٦].

ثانيا : واقع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

لقد بدأ التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في نهاية العقد السابع من القرن الرابع عشر الهجري، على هيئة كليات ومعاهد عليا لتصبح فيما بعد جامعات شاملة. ويعد تأسيس كلية الشريعة في مكة المكرمة في عام ١٣٦٩هـ، البداية الأولى لظهور مؤسسات التعليم العالي. وفي عام ١٣٧٣هـ أنشئت كلية الآداب في الرياض لتصبح نواة تأسيس جامعة الملك سعود فيما بعد [٦ ، ص٦٨]. ثم توالت الكليات والجامعات بعد ذلك، لتصل إلى ثماني جامعات، ومجموعة من الكليات والمعاهد العليا.

ويأخذ التعليم العالي في المملكة العربية السعودية صورتين رئيستين: التعليم العالي (التقليدي)، والتعليم العالي غير التقليدي. ونقصد بالتعليم العالي التقليدي، التعليم الذي يعتمد على الاتصال المباشر، والذي يتقيد بمنهج محدد وسنوات دراسة محددة، ويمنح شهادات علمية، مثل التعليم الجامعي. أما التعليم غير التقليدي، فهو أكثر مرونة وأقل التزاما بقواعد التعليم العامة. فقد لا يحتاج الحضور إلى قاعات الدراسة، وقد لا يلتزم بمنهج محدد، وقد يكون عبارة عن دورات تدريبية، أو برامج ثقافية، لا تهدف إلى منح درجة علمية.

تشرف على التعليم العالي في المملكة خمس جهات أساسية هي : وزارة التعليم العالي، ورئاسة تعليم البنات، ومؤسسة التعليم الفني، ووزارة المعارف، ووزارة الصحة، بالإضافة إلى القطاعات الأمنية والعسكرية، وديوان الخدمة المدنية، والهيئة الملكية للجبيل وينبع. وفي ما يلي نقدم عرضا موجزا لواقع التعليم العالي التقليدي وغير التقليدي.

١- واقع التعليم العالي التقليدي

أ) وزارة التعليم العالي

تشرف وزارة التعليم العالي على الجامعات السبع وهي على النحو الآتي :

١- **جامعة الملك سعود.** تأسست جامعة الملك سعود في عام ١٣٧٧هـ وبدأت بكليتي الآداب والعلوم، ثم تطورت حتى أصبحت تضم الآن ١٧ كلية بالإضافة إلى كلية الدراسات العليا ومعهد للغة العربية. وتضم هذه الكليات ٧٧ تخصصا، وتشمل الطب، والهندسة، والعلوم الطبيعية، والعلوم الإنسانية، والتربية، والدراسات الإسلامية. وبلغ إجمالي المقيدين في جامعة الملك سعود ٤٤,٣٩١ طالبا وطالبة لعام ١٤١٧هـ (انظر جدول رقم ١).

٢- **جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.** أنشئت كلية الشريعة في الرياض عام ١٣٧٣هـ، ثم أسست كلية اللغة العربية في الرياض عام ١٣٧٤هـ، وكانت تلك الكليتان النواة لتأسيس جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في عام ١٣٩٤هـ. وتطورت بعد ذلك لتضم ثلاث عشرة كلية، ثماني كليات في الدراسات الإسلامية، وخمس كليات في الدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية. وتضم كذلك معهدا عاليا للقضاء، ومعهدا عاليا للدعوة، ومجموعة من المعاهد في الداخل والخارج [٧، ص ١٥١]، ويدرس في هذه الجامعة ٣٥,٢٦٠ طالبا وطالبة في عام ١٤١٧هـ.

٣- **الجامعة الإسلامية.** تأسست الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عام ١٣٨١هـ. وتضم هذه الجامعة أربع كليات متخصصة في العلوم الشرعية، وكلية متخصصة في اللغة العربية، بالإضافة إلى كلية الدراسات العليا. ويدرس في هذه الجامعة ٢,٢٨١ طالبا معظمهم من غير السعوديين.

٤- **جامعة الملك عبد العزيز.** بدأت جامعة الملك عبد العزيز في جدة كمؤسسة أهلية عام ١٣٨٧هـ، بثلاث كليات هي: الآداب، والعلوم، والاقتصاد والإدارة. ثم تحولت إلى جامعة حكومية عام ١٣٩٢هـ، تدرس الطب، والهندسة، والعلوم الطبيعية، بالإضافة إلى العلوم التربوية، والأدبية، والإدارية [٨، ص ١٥]. وقد وصل عدد كلياتها إلى ١٠ كليات عام ١٤١٧هـ، يدرس بها ٢٩,٣٣٣ طالبا وطالبة.

جدول رقم ١. المقيدون في مؤسسات التعليم العالي (التقليدي) حسب المؤسسة، والجنس، والجنسية لعام ١٤١٧هـ

اسم الجامعة أو الكلية	سعودي		غير سعودي		المجموع
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
جامعة الملك سعود	٣٠,١٤١	١٤,٠٠٢	١١٨	١٣٠	٤٤,٣٩١
الجامعة الإسلامية	١,٠١٦	---	٢,٢٨١	---	٣,٢٩٧
جامعة الملك عبد العزيز	١٦,٥٩٣	١٢,٥٤٩	١٣٠	٦٠	٢٩,٣٣٣
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٢٧,٨٩٥	٦,٧٨٨	٣٠٨	٢٦٩	٣٥,٢٦٠
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	٦,٨٦٨	----	٢١٨		٧,٠٨٦
جامعة الملك فيصل	٥,٢٨٦	٤,٢٤٠	٤٣	٥٤	٩,٦٢٣
جامعة أم القرى	١١,١٣٤	٨,٥٢٧	---	---	١٨,٦٦١
كليات البنات	---	٨٧,٧٤٦	---	---	٨٧,٧٤٦
كليات المعلمين	١٨,٦٢١	---	---	---	١٨,٦٢١
المجموع العام	١١٧,٥٥٥	١٣٣,٨٥٢	٣,٠٩٨	٥١٣	٢٥٥,٠١٨

٥- **جامعة الملك فهد للبترول والمعادن**. تطورت كلية البترول والثروة المعدنية لتصبح جامعة في عام ١٣٩٥هـ، وتسمى حاليا جامعة الملك فهد للبترول والمعادن. وتضم هذه الجامعة ست كليات، متخصصة في العلوم الطبيعية، والعلوم الهندسية، وتصاميم البيئة، بالإضافة إلى الاقتصاد والإدارة، وتضم هذه الجامعة كذلك كلية الدراسات العليا [٨، ص ١٦]، وينتظم في هذه جامعة ٧,٠٨٦ طالبا في عام ١٤١٧هـ.

٦- **جامعة الملك فيصل**. أسست جامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية عام ١٣٩٥هـ. وتضم هذه الجامعة ست كليات، متخصصة في الطب، والطب البيطري، والعمارة والتخطيط، والعلوم الزراعية، والتربية. يدرس بها ٩,٦٢٣ طالبا وطالبة في عام ١٤١٧ هـ.

٧- **جامعة أم القرى**. تحولت كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في مكة المكرمة إلى جامعة في عام ١٤٠١هـ، يطلق عليها جامعة أم القرى. وتضم هذه الجامعة ثماني كليات متخصصة في الدراسات الإسلامية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والتربية،

والهندسة والعمارة، بالإضافة إلى معهد للغة العربية. يدرس في هذه الجامعة ١٨,٦٦١ طالبا وطالبة عام ١٤١٧ هـ.

ب) الرئاسة العامة لتعليم البنات

تشرف الرئاسة العامة لتعليم البنات على اثنتين وستين كلية. وهذه الكليات متخصصة في الدراسات الإسلامية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والتربية، والعلوم الطبيعية، والاقتصاد. وتمنح هذه الكليات درجة البكالوريوس، والدبلوم، والماجستير والدكتوراه، ويدرس في هذه الكليات ٨٧,٧٤٦ طالبة في عام ١٤١٧هـ [٩، ص ص١-٣].

جـ) وزارة المعارف

تشرف وزارة المعارف على ثماني عشرة كلية للمعلمين، مدة الدراسة بها أربع سنوات يحصل الدارسون بعدها على درجة البكالوريوس. وهذه الكليات متخصصة في: الدراسات الإسلامية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والتربية، والعلوم الطبيعية. وتتوزع هذه الكليات في معظم أنحاء المملكة العربية السعودية وينتظم فيها ١٨,٦٢١ طالبا في عام ١٤١٧هـ.

د) الطلبة المبتعثون للدراسة خارج المملكة

يعد الابتعاث أحد روافد التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، حيث يمكن الطلاب من الدراسة في تخصصات قد لا تكون موجودة في الجامعات السعودية، وخاصة في مرحلة الماجستير والدكتوراه، نظرا لحداثة مؤسسات التعليم العالي؛ كذلك يتيح الابتعاث الفرصة للاستفادة من تجارب الآخرين وخبراتهم. لذلك يعد الابتعاث والاستمرار فيه من استراتيجية وزارة التعليم العالي، والتي حرصت على متابعة التطور المعرفي، والتقدم التقني، وتزويد مؤسسات التعليم بالخبرات والكفاءات المختلفة [٧، ص ١٦٥].

وقد مر الابتعاث بمراحل مختلفة من حيث عدد المبتعثين، فقد بلغ أوجه في عام ١٤٠٠هـ حيث وصل إجمالي الطلبة الذين يدرسون في الخارج ١١,٩٢١ طالبا، ثم تراجع العدد إلى ٨,٣٦٢ مبتعثا في عام ١٤٠٥هـ. وانخفض عدد المبتعثين بعد ذلك إلى ٣,٥٥٤ طالبا [١٠، ص ٧٤]. ثم استقرت أعداد المبتعثين في الخارج، حيث بلغت ٣,٤١٢ مبتعثا في عام ١٤١٦هـ [١٢، ص ١٣٢].

٢- واقع التعليم العالي غير التقليدي

أ) الانتساب

يعد الانتساب أحد أنماط التعليم غير التقليدي، حيث لا يلتزم فيه الدارسون بالانتظام في قاعات الدراسة، وإنما يقوم على الجهد الذاتي والتوجيه العام من مؤسسات التعليم، وهذا النمط من التعليم يمارس في مجموعة من الجامعات والكليات في المملكة العربية السعودية. ويعمل بالانتساب في كل من جامعة الإمام، وجامعة الملك عبد العزيز، والجامعة الإسلامية. وبلغ المقيدون في برنامج الانتساب في هذه الجامعات، في عام ١٤١٥هـ، ٥,٩٥١، ٨,٥٠٠، طالب وطالبة، على التوالي، وبلغ عدد المقيدات في كليات البنات ١,٢٠٧ طالبة، وبذلك يكون إجمالي المقيدين في الانتساب ١٥,٨٢٨ طالبا وطالبة (انظر جدول رقم ٢) [١١، ص١٣٢].

ب) التعليم المستمر

لقد خطت الجامعات السعودية خطوات رائدة في مواكبة العصر وتحقيق متطلبات التنمية، فكان التعليم المستمر أحد الأساليب الحديثة التي تربط الجامعات بالمجتمع وتسعى إلى تحقيق احتياجات التنمية ومستجدات العصر، وفكرة التعليم المستمر تدور حول التعرف على احتياجات المجتمع ووضع برامج ودورات تدريبية لتلبية هذه الحاجات. والتعليم المستمر يهدف إلى بث الوعي الثقافي، والاجتماعي، والعلمي، وتنمية المهارات، وإكساب الخبرات، وذلك من خلال المحاضرات، والندوات، وحلقات البحوث، أو من خلال التدريب الموجه إلى بعض الفئات لتطوير قدراتهم، وتنمية مهاراتهم، أو إكسابهم خبرات جديدة.

لذلك أنشأت الجامعات مراكز متخصصة لخدمة المجتمع والتعليم المستمر، والتي تطورت فيما بعد لتصبح عمادات. وقد أسست جامعة الملك سعود مركزها لخدمة المجتمع في عام ١٤٠٢هـ، والذي حول إلى عماده في عام ١٤٠٤هـ.

وأنشأت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر، والذي أصبح عمادة في عام ١٤٠٦هـ. ثم أنشأت بعد ذلك جامعة الملك

فهد للبترول والمعادن عمادة الخدمات التعليمية عام ١٤٠٧هـ. أما جامعة أم القرى، فقد أنشأت مركز خدمة المجتمع في عام ١٤٠٧هـ.

جدول رقم ٢. المقيدون في أنماط التعليم العالي غير التقليدي في المملكة العربية السعودية، لعام ١٤١٧هـ

التعليم العالي	سعوديون			غير سعوديين		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
الانتساب *	٨,١١٧	٧,٧١١	١٥,٨٢٨	٧	١٢٩	١٣٦
التعليم المستمر						
معهد الإدارة (دورات تدريبية)**	٥٣٤	---	٥٣٤			
معهد الإدارة (إعداد وتأهيل)**	١١,٦١٤	٢٧٣	١١,٨٨٧			
الكليات التقنية ***	٦,٧٧٣	---	٦,٧٧٣			
الكليات الصحية ***	٨٨٦	١٠٦	٩٩٢			
كليات الاتصالات ***	١,٤٥٣	---	١,٤٥٣			
كليات الجبيل وينبع الصناعية***	٧٨١	---	٧٨١			
المجموع						

المصدر : * [٩، ص ص ١-٣] ؛ ** [١٣، ص ٩٣] ؛ *** [١٤، ص ص ٦، ٤٤ – ٤٥].

جـ) معهد الإدارة

أنشئ معهد الإدارة في عام ١٣٨٠هـ، وكان الهدف الأساس من إنشائه تقديم الدورات والبرامج التدريبية لموظفي الدولة. والمعهد يقدم برامج تدريبية لمن هم على رأس العمل في الإدارة والتخطيط، وبرامج في المحاسبة والأعمال السكرتارية [٨، ص ١٥]. ويقدم المعهد كذلك برامج إعدادية لمدة عامين لخريجي الجامعات في القانون، والرقابة المالية، وإدارة المستشفيات، يحصل الدارسون فيها على الماجستير، وبراج إعداد وتأهيل خريجي الثانوية في الحاسب الآلي وأعمال السكرتارية يحصل الدارسون فيها على دبلوم، وقد بلغ عدد المقيدين في معهد الإدارة في برامج التدريب ٩٨٤ متدربا في عام ١٤١٦هـ [١٥، ص ٤٥].

د) المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني

تشرف المؤسسة على ست كليات تقنية، وهناك خمس كليات أخرى تحت الإنشاء، وتتمحور الدراسة في هذه الكليات على العلوم التقنية مثل الهندسة الميكانيكية والكهربائية، وهندسة السيارات، وهندسة الإلكترونيات. تتراوح مدة الدراسة في هذه الكليات بين سنتين وأربع سنوات، يحصل الدارسون فيها على درجة البكالوريوس أو الدبلوم، والكليات التقنية تنتشر في معظم مدن المملكة وينتظم في هذه الكليات ٧,٦٢٩ طالبا، لعام ١٤١٧هـ [١٦، ص ٥].

كذلك تشرف المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني على المعهد الفني العالي الذي يلتحق به الطلاب بعد التخرج من الكليات التقنية، ويحصل الدارسون فيه على دبلوم عال يؤهلهم لمزاولة مهنة التدريس في المعاهد والثانويات الصناعية.

هـ) وزارة الصحة

تشرف وزارة الصحة على مجموعة من الكليات الصحية المنتشرة في أنحاء المملكة، وهذه الكليات تمنح درجة الدبلوم في المهن الطبية المساعدة. وقد بلغ عدد هذه الكليات في عام ١٤١٦هـ، ثلاث عشرة كلية، سبعا للبنين وستا للبنات، يدرس في هذه الكليات ١,٦٩١ طالبا وطالبة في عام ١٤١٦هـ [١٥، ص ٤٦].

ثالثا : التعليم العالي والطلب الاجتماعي

بعد أن قدمنا عرضا مفصلا لمسيرة التعليم العالي في الجزء الأول، نناقش في هذا الجزء مدى اتساق التعليم العالي مع الطالب الاجتماعي.

لقد كان الطلب الاجتماعي حتى نهاية العقد الماضي في توازن مع الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي، فقد كانت الجامعات والكليات تستوعب جميع الراغبين في مواصلة تعليمهم العالي، بل كانت بعض الكليات والجامعات تسعى لاستقطاب الطلاب في صفوفها الدراسية. أما في الوقت الراهن، فلم تعد مؤسسات التعليم العالي المختلفة قادرة على تلبية الطلب الاجتماعي، وأصبحت الطاقة الاستيعابية للجامعات لا تلبي الطلب المتزايد على التعليم العالي.

ورغم أن التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مر بخطوات رائدة وحقق إنجازات كبيرة، حيث قفز عدد منسوبي التعليم العالي من ٧,٠٠٠ طالب في عام ١٣٩٠ هـ إلى ٢٨١,٠١٨ طالبا وطالبة في عام ١٤١٧هـ، إلا أن الطلب الاجتماعي في الوقت الراهن يفوق بكثير الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي، وسوف نتناول علاقة التعليم العالي بالطلب الاجتماعي من خلال الأبعاد الآتية : النمو السكاني، ومخرجات التعليم العام.

١ ـ النمو السكاني والطلب الاجتماعي

بلغ إجمالي سكان المملكة العربية السعودية حسب التعداد الرسمي عام ١٤١٣هـ، ١٦,٩٤٨,٣٨٨ نسمة، ويشكل السكان السعوديون ١٢,٣١٠,٠٥٣ نسمة، بنسبة ٧٢,٦٪ ؛ وتبلغ نسبة الذكور بين السكان السعوديين ٥٠,٤٩٪، وتشكل نسبة الإناث ٤٩,٥١٪. وقد بلغ معدل النمو السكاني السنوي ٣,٧٪، ويقدر عدد السكان السعوديين في عام ١٤٢٠هـ بحوالي ستة عشر مليون نسمة. وإذا استمر النمو السكاني بهذا المعدل، فإن السكان السعوديين سوف يتضاعفون في كل تسعة عشر عاما.

أما السكان غير السعوديين، فيبلغ تعدادهم ٤,٦٣٨,٣٣٥ نسمة، أي بنسبة قدرها ٢٧,٤٪ من إجمالي السكان [١٧ ، ص ٣٥].

وعند النظر في علاقة التعليم بالنمو السكاني، نجد نسبة الملتحقين بالتعليم العالي من السعوديين، أثناء فترة التعداد، قد بلغت ١٨٪ من إجمالي الفئة العمرية ١٩-٢٣، والتي يتوقع أن تكون في مرحلة التعليم العالي. ويتضح من خلال التعداد السكاني أن نسبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي المختلفة (دبلوم بعد الثانوي فما فوق)، قد بلغت ٢,٢٤١ مواطنا من كل ١٠٠,٠٠٠ نسمة من المواطنين [١٧ ، ص ٣٩].

ولمقارنة هذه الأرقام مع واقع التعليم العالي في البلدان الصناعية نجد أن الفارق ما زال كبيرا. وعند النظر إلى الشباب الذين هم في سن التعليم العالي في الدول الصناعية، نجد نسبتهم تصل إلى ٥٠٪ في كل من الولايات المتحدة الأمريكية واليابان ؛ والدول الأوروبية قريبة من هذا المستوى [١٨ ، ص ١٣٢]. ونجد كذلك هذه النسبة مرتفعة في بعض الدول المتواضعة في أدائها الاقتصادي، حيث تصل هذه النسبة إلى ٣٩.٩٪ في الأرجنتين،

و٣٧,٧٪ في كوريا، و٣٣,١٪ في بيرو [١٩، ص٤١]. ومن جانب آخر، تصل نسبة الملتحقين بالتعليم العالي من إجمالي السكان، على سبيل المثال، ٦,٠٠٠ نسمة لكل ١٠٠,٠٠٠ نسمة، في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا [٢٠، ص ٣٤٥].

وبالنظر إلى علاقة حجم السكان بعدد مؤسسات التعليم العالي، نجد في المملكة ثماني جامعات وأربع هيئات تعليمية أخرى تخدم قرابة خمسة عشر مليون مواطن بالإضافة إلى بعض الوافدين. وعند مقارنتها بواقع التعليم العالي في فرنسا، نجد أن هناك ٧٧ جامعة تخدم ٥٥ مليون نسمة.

وبذلك، فإن عدد المنخرطين في مؤسسات التعليم العالي أو عدد مؤسسات التعليم العالي نفسها، بالنسبة لحجم السكان، ما زال متدنيا عند مقارنته بالدول الصناعية. وهذا يقودنا إلى القول إن البلاد في حاجة ماسة إلى التوسع في مؤسسات التعليم العالي.

وعند النظر إلى التركيبة العمرية للسكان السعوديين، نجد أن نسبة الذين تقل أعمارهم عن ٢٠ سنة تشكل ٦٠ ٪ من إجمالي المواطنين. وهذه المؤشرات في عمومها تؤكد على النمو الكبير خلال السنوات القادمة في المواطنين الذين يرغبون في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

وخلاصة القول، فإن نسبة الملتحقين بمؤسسات التعليم في المملكة مقارنة بحجم السكان ما زالت متدنية عند مقارنتها بالدول الصناعية، ويتوقع أن تتراجع هذه النسبة في المستقبل نظرا لطبيعة التركيبة العمرية التي سوف تزيد من الطلب الاجتماعي على مؤسسات التعليم العالي، إذا لم يواكب هذا النمو السكاني نموا مماثلا في الجامعات والكليات وتوسع مضطرد في طاقتها الاستيعابية.

٢- مخرجات التعليم العام والطلب الاجتماعي

لقد كانت مخرجات التعليم الثانوي حتى نهاية العقد الماضي في توازن مع الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي، كما ذكرنا آنفا. أما في الوقت الراهن، فلم تعد مؤسسات التعليم العالي المختلفة قادرة على تلبية الطلب الاجتماعي، وأصبحت الطاقة الاستيعابية للجامعات لا تلبي الطلب المتزايد على التعليم العالي.

جدول رقم ٣. الخريجون من التعليم الثانوي والمقبولون في التعليم العالي حسب الجنس من عام ١٤١٢ هـ إلى ١٤١٦ هـ

السنة	خريجو التعليم الثانوي*			المستجدون في التعليم العالي**			المقبولين ٪	المقبولين ٪
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	إلى الخريجين	الخرجين السعوديين
١٤١٢هـ	٣٣,٧٣٣	٣٥,٥٤٣	٦٩,٢٧٦	٣١,٣٨٩	١٩,٨٤٢	٥١,٢٣١	٪٧٤	٪٨٤
١٤١٣هـ	٣٥,٩٩٥	٣٩,١٨٣	٧٥,١٧٨	٣٠,٠٩٧	٢٤,٤٩٤	٥٤,٥٩١	٪٧٣	٪٨٤
١٤١٤هـ	٤٠,٧٤٩	٤٢,٥٥٧	٨٣,٣٠٦	٣٥,٣٧٧	٢٢,٠٤١	٥٧,٤١٨	٪٧٠	٪٨٠
١٤١٥هـ	٥٠,٤٨٨	٤٩,٢٨٣	٩٩,٧٧١	٣٥,٨٣١	٣٦,٠١٤	٧١,٥٤٨	٪٧٢	٪٨٢
١٤١٦هـ	٥٨,٩٠٧	٥٨,٩٩٧	١١٧,٩٠٤	٣٩,٥١٨	٤٠,٦٨٩	٨٠,٢٠٧	٪٦٩	٪٧٧
١٤١٧هـ	٦٣,٨٥٩	٦٤,٢٤٣	١٢٨,١٠٢	٤٤,١٣٧	٤٥,٩٩٧	٩٠,١٣٢	٪٧٠	٪٨١
المجموع العام	٢٨٣,٧٣١	٢٨٩,٨٠٦	٥٧٣,٥٣٧	٢١٠,٨٦٨	١٨٠,٥٤٧	٤٠٥,١٢٧	٪٧٠	٪٧٨

المصدر : الجدول من احتساب الباحث بناء على المعلومات المتوافرة من : المصـــدر : [١٠، ص٤؛ ٢١، ص٥؛ ٢٢، ص٥؛ ٢٣، ص٣٤؛ ١٢، ص٣٥؛ ١١، ص٣٧؛ ٢٤، ٢٥].

* جميع الخريجين من السعوديين وغير السعوديين، ويتضمن الخريجين من المعاهد العلمية والصناعية، والمعاهد الصحية لعامي ١٤١٥، ١٤١٦ هـ.

** يتضمن المستجدين في الجامعات، وكليات البنات، وكليات المعلمين، والكليات التقنية، والكليات الصحية، والكليات الصناعية.

ويتضح من جدول رقم ٣ الفارق بين أعداد المقبولين في مؤسسات التعليم العالي وأعداد الخريجين من التعليم الثانوي، حيث إن هناك أكثر من ٣٠٪ من الخريجين لم تستطع مؤسسات التعليم العالي استيعابهم في الوقت الراهن.ويشكل الخريجون غير السعوديين ١٥٪ من إجمالي الخريجين. ويتضح من الجدول أن هناك قرابة ٢٠٪ من خريجي التعليم الثانوي السعوديين لم يستوعبوا في مؤسسات التعليم العالي. وإذا ما أخذ في الحسبان النتيجة التراكمية لهذه النسبة كما هو موضح في الجدول، فإن الطلب سوف يصب كبيرا على مؤسسات التعليم العالي.

وبالنظر إلى الزيادة المتوقعة في أعداد الخريجين، كما يوضحها جدول رقم ٤، والتي حسبت على أساس متوسط معدل النمو السنوي لخمس السنوات الماضية (١٤١٢-١٤١٦هـ)، وإذا استمر النمو على هذا المنوال، فمن المتوقع أن يصل إجمالي خريجي الثانوية العامة من الجنسين ٣٦٠.٦٩٠ طالبا وطالبة وفي عام ١٤٢٥هـ، وهذا الرقم يعادل ثلاثة أضعاف خريجي عام ١٤١٧هـ، وبذلك فإن مؤسسات التعليم العالي بوضعها الراهن لن تستوعب أكثر من ٢٥٪ من إجمالي خريجي الثانوية العامة، في منتصف العقد القادم.

جدول رقم ٤. المتوقع تخرجهم من السعوديين من الثانوية العامة حسب الجنس من عام ١٤١٧هـ إلى ١٤٢٥هـ

السنة	المتوقع تخرجهم من الثانوية العامة		
	ذكور	إناث	المجموع
١٤١٨هـ	٥٦,٢٥٥	٧٦,٦٧٢	١٣٢,٩٢٧
١٤١٩هـ	٦٥,٨١٨	٨٧,٤٠٦	١٥٣,٢٢٤
١٤٢٠هـ	٧٧,٠٠٧	٩٩,٦٤٣	١٧٦,٦٥٠
١٤٢١هـ	٩٠,٠٩٧	١١٣,٥٩٣	٢٠٣,٦٩٠
١٤٢٢هـ	١٠٥,٤١٥	١٢٩,٤٩٦	٢٣٤,٩١١
١٤٢٣هـ	١٢٣,٣٣٦	١٤٧,٦٢٦	٢٧٠,٩٦٢
١٤٢٤هـ	١٤٤,٣٠٣	١٦٨,٢٩٤	٣١٢,٥٩٧
١٤٢٥هـ	١٦٨,٨٣٥	١٩١,٨٥٥	٣٦٠,٦٩٠

المصدر: إسقاط حسابي من احتساب الباحث بناء على متوسط معدل النمو لخمس سنوات الماضية.

ومن جانب آخر، فإن خريجي التعليم العام لم يعدوا لسوق العمل فنيا ولا مهنيا. لذا فهم بحاجة ماسة لنوع من الإعداد والتدريب والتزويد بالمهارات الفنية والقدرات الإدارية حتى يستطيعوا الانخراط في سوق العمل. وهذا الإعداد بلا شك يحتاج إلى أنماط جديدة من التعليم العالي وإلى برامج حديثة تواكب متطلبات سوق العمل.

وفي العموم يتضح من مؤشرات النمو السكاني والتركيبة العمرية بشكل عام، ومن نسبة المقبولين إلى الخريجين بشكل خاص، والنمو المتوقع لخريجي الثانوي أن مؤسسات التعليم العالي، التي تعمل بطاقتها الاستيعابية في الوقت الراهن، ولم تستطع استيعاب الطلب الاجتماعي، بالتأكيد لن تستطع تلبية النمو المستقبلي، والذي يتوقع أن يتضاعف إلى ثلاثة أضعاف بنهاية الربع الأول لهذا القرن. وهذه المؤشرات جميعها تؤكد الحاجة الماسة إلى التوسع في مؤسسات التعليم العالي وإلى التنوع في أنماطه حتى يمكن أن يلبي الطلب الاجتماعي المتزايد.

رابعا : مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل

لقد كانت حاجة الدولة في العقدين الماضيين ماسة لكل مخرجات التعليم العالي نظرا لحداثة التعليم وقلة مخرجاته أولا، وللتوسع الإداري في بناء الدولة ومؤسسات المجتمع ثانيا. والآن، بعد التقدم الكبير في مسيرة التعليم العالي، والنمو المذهل في أعداد الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي، وتشبع كثير من أجهزة الدولة بالخريجين، وبعد الازدهار الاقتصادي والتطور الصناعي، فهل يلبي التعليم العالي بواقعة الحالي احتياجات سوق العمل؟ وللإجابة عن هذا السؤال سوف نستعرض مخرجات التعليم العالي ومدى تلبيتها لمطالب التنمية واحتياجات سوق العمل من خلال المؤشرات الآتية:

١- الخريجون بصفة عامة حسب الجنس

لقد تطور التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ونما بسرعة كبيرة مذهلة، ومخرجات التعليم في العقدين الماضيين توضح التطور في مسيرة التعليم العالي، فقد بلغ مجموع الخريجين ٨٣٣ طالبا في عام ١٣٩٠هـ، ثم تضاعف العدد بعد ذلك عدة مرات

ليصل إلى ٦.٣٢٢ طالبا وطالبة في عام ١٤٠٠هـ، وتضاعف بعد ذلك ليصل إلى ١٦.٢٦٢ طالبا وطالبة في عام ١٤١٠هـ، بمعدل نمو سنوي قدره ١١.٢٪، ثم بدأ النمو في التعليم العالي بالاستقرار، وأصبح ينمو يتدرج بطيء[٢٦، ص ص ١٨١ - ١٨٥].

وبالنظر في نمو وزيادة الخريجين، خلال الفترة ١٤١٣هـ - ١٤١٦هـ، نجد أن هناك تفاوتا كبيرا بين الجنسين في زيادة ونمو عدد الخريجين (انظر جدول رقم ٦)، حيث نجد أن نمو وتزايد أعداد الذكور محدود وضئيل، حيث بلغ عدد الخريجين ١٦.٠٠٠ طالب في عام ١٤١٦هـ بمعدل نمو قدره ٨٪ سنويا في المتوسط. وفي السنتين الأخيرتين نجد معدل النمو قد انخفض إلى ١٪، بينما أعداد الخريجات من الإناث في التعليم العالي في زيادة كبيرة مضطردة، حيث بلغ عدد الخريجات ١٩.٤٩١ طالبة في عام ١٤١٦هـ، بمعدل نمو قدره ٣٢٪ سنويا في المتوسط. وزيادة الإناث على الذكور في التعليم العالي سوف تستمر في المستقبل نظرا لزيادة الإناث، سواء في التعليم الثانوي أو المقيدات في التعليم العالي. وعند النظر إلى مساهمة المرأة في سوق العمل نجدها متدنية، حيث تبلغ ٥.٥٪ من إجمالي الإناث في عام ١٤١٤/١٤١٥هـ. وتزايد أعداد الإناث اللاتي سوف يتخرجن من مؤسسات التعليم العالي في ضوء ضيق الفرص المتاحة في سوق العمل، يتطلب إعادة النظر في التخصصات الدراسية، وذلك بتوسيع التخصصات الأكثر مناسبة لسوق العمل. ومن جانب آخر توسيع فرص العمل في القطاع الخاص التي تتناسب مع الطبيعة النسوية في ظل الضوابط الشرعية لاستيعاب القوى العاملة النسوية المتزايدة في مؤسسات التعليم العالي.

٢- الخريجون حسب الجنس ومجال الدراسة

وبالنظر إلى تطور أعداد الخريجين تبعا لمجال الدراسة، فإن النمو في هذه المجالات ليس مضطردا ولا متوازيا (انظر جدول رقم ٥). ويتضح من الجدول أن معدل النمو السنوي المتوسط في مجال الطب بلغ ٥٪، بينما بلغت نسبة النمو في مجال التربية والتعليم ٢٤٪، وفي مجال الهندسة بلغ معدل النمو السنوي المتوسط ٩٪، وعلى النقيض تراجعت أعداد الخريجين في مجال الزراعة والعلوم الطبيعية حيث بلغت -٩٪، -٣٪ على التوالي. وأتت الزيادة في مجال الاقتصاد والإدارة محدودة حيث بلغت ٢٪، بينما كانت الزيادة في

مجال العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية مرتفعة نسبيا، حيث بلغت ١١٪ و١٢٪ على التوالي. وأتت الزيادة في مجال الدراسات الإسلامية متوسطة، حيث بلغ معدل النمو السنوي المتوسط ٧٪.

وقد بلغ إجمالي الخريجين للسنوات الخمس الماضية، ١٣٧,٦١٨ طالبا وطالبة. وبالنظر إلى توزع الخريجين تبعا للتخصصات العلمية والنظرية، نجد أن نسبة الخريجين في التخصصات العلمية التطبيقية بلغت ٢١٪ من مجموع الخريجين. والنمو في أعداد الخريجين كان في صالح المجالات النظرية بشكل أكبر، فقد كانت نسبة المتخرجين من المتخصصين في المجالات العلمية التطبيقية ٢٨٪ من إجمالي الخريجين في عام ١٤١٢هـ، ولكنها تراجعت في عام ١٤١٥هـ لتشكل ٢٠٪ من إجمالي الخريجين. ويعود انخفاض نسبة المتخرجين من التخصصات العلمية التطبيقية، في معظمه، إلى زيادة نسبة المتخرجات من الإناث، حيث كانت نسبتهن أعلى في التخصصات النظرية والتربوية.

ويتضح من هذا العرض هيمنة التخصصات النظرية على مؤسسات التعليم العالي وتزايد نسبة الإناث في مخرجات التعليم العالي، فما مدى ملاءمة تلك المخرجات مع احتياجات سوق العمل؟

لقد كان سوق العمل، كما ذكرنا سابقا، يستوعب جميع خريجي التعليم العالي، بل كانت هناك خيارات عديدة للعمل أمام الخريجين. ولكن الوضع تغير كثيرا في أواخر العقد الحالي، فبدأت الفرص تضيق في مؤسسات الدولة وأجهزتها، وبدأت الحاجة تقتصر على بعض التخصصات. وقد أشارت الخطة الخمسية السادسة إلى هذه الحقيقة، حيث أكدت أن ٩٥٪ من مجموع العمالة المتوقع دخولها إلى سوق العمل خلال سنوات الخطة والمقدرة بـ ١٩١,٧ ألف نسمة، يتوقع أن تستوعب في القطاع الخاص.

وكان معظم الخريجين من الذكور والإناث، في السنوات الماضية، يستوعبون في منظومة التربية والتعليم. ومع نهاية هذا العقد بدأت المؤسسات التربوية تكتفي من بعض التخصصات، وأصبحت الحاجة مقصورة على مقابلة النمو الطبيعي وإحلال المتقاعدين والمتسربين من المؤسسات التربوية. وعند النظر في نسبة المتخرجين في هذه التخصصات (التخصصات النظرية) نجدها تشكل الغالبية العظمى، ٧٩٪ من إجمالي المتخرجين. ويتوقع

جدول رقم ٥. الخريجون من جامعات المملكة العربية السعودية حسب الجنس والمجال الدراسي من عام ١٤١٢هـ إلى ١٤١٦هـ

مجال الدراسة	١٤١٢هـ		١٤١٣هـ		١٤١٤هـ		١٤١٥هـ		١٤١٦هـ		المجموع	٪غير سعوديين
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
طب	٤٦٥	٣٢٩	٤٣١	٣٢٠	٥٣٧	٣٥٩	٥٦٧	٣٥٢			٣٣٦٠	١٤
التربية والتعليم	٣,٣٠٤	٣,٠٨٧	٥,٤٥٧	٤,١٢٦	٦,١١٢	٨,٤٧٢	٥,٩٩٢	٨,٠٤٩			٤٤,٥٩٩	٠.٢
هندسة	٨٣٩	٣٢	٩٣٧	٢٥	١,١٣٣	٣٨	١,١٧٥	٢٦			٣,٠٣٤	١٧
زراعة	٣٤١	١١٦	٢٤٩	١٧٦	١٩٤	٢٠٣	١٩٧	١٥٠			١,٦٢٦	١٠
علوم طبيعية	١,٠٠٥	٩٤٤	٨٤٣	١,٠٢٢	٦٤٢	٩٥٩	٦٣٠	١,١٠٠			٧,١٤٥	١٩
اقتصاد وإدارة	١,٣٧٠	٣٨٥	١,٠٢٤	٣٥٣	١,٣٥١	٤٢٣	١,٢٦٠	٤٨٢			٦,٦٤٨	١٢
علوم اجتماعية	١١٥	١٢٥	١٠٩	١٧٥	٧١	١٨٩	١٠٢	٢٢١			١,٢٠٧	٠.٢
دراسات إسلامية	١,٩٣٦	٤٣٣	٢,٢٣٣	٢٩٥	٢,٣٥١	٣٧٧	٢,٤٦٤	٥٧٩			١٠,٦٦٨	١٩
علوم إنسانية	١,٤٦١	١,٤٧٢	٢,٠٤٨	١,٧٧٦	١,٩٣٢	٢,٥٨٤	١,٨٩٧	٢,٥٨٨			١٥,٧٥٨	٠.٤
علوم تقنية	١,٢٤٨	--	١,٦٥٧	---	١,٩٤٠	---	٢,١٦٦	---			٧,٠١١	---
علوم صحية	---	---	---	---	---	---						---
المجموع	١٢,٠٨٤	٦,٩٢٣	١٤,٩٨٨	٨,٢٦٨	١٦٦,٢٦٣	١٣,٦٠٤	١٦,٤٥٠	١٣,٥٤٧			١٣٧,٦١٨	

المصدر : وزارة التعليم العالي [١٠ ، ص٤ ؛ ٢١ ، ص٥ ؛ ٢٢ ، ص٥ ؛ ٢٣ ، ص٣٤ ؛ ١٢ ، ص٣٥].

أن ترتفع في المستقبل القريب، حيث تشكل نسبة المتخصصين في الدراسات النظرية والتربوية قرابة ٨٥٪ من إجمالي المقيدين في مؤسسات التعليم العالي. وبذلك أصبح هناك فائض في خريجي التربية والتعليم والعلوم الاجتماعية والدراسات الإسلامية، والعلوم الإنسانية عدا اللغة العربية، لا يمكن أن يستوعب في مدارس البنين والبنات.

والخريجون من هذه التخصصات لم يعدوا كذلك لسوق العمل في القطاع الخاص، مما قد ينتج عنه بطالة نوعية في خريجي الجامعات. وهذا الوضع في مسيرة التعليم العالي يحتاج إلى إعادة نظر، وذلك بتقليص خريجي هذه التخصصات، أو إعدادهم بطريقة تتلاءم مع حاجة سوق العمل.

٣- التسرب والهدر في التعليم الجامعي

يعد التسرب في التعليم الجامعي أحد العوامل المساهمة في عدم المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل. حيث يصعب حصول هذه الفئة على عمل مناسب قبل حصولهم على المؤهل، نظرا لضعف المهارات والإعداد لسوق العمل.

ومستوى التسرب والهدر يعد أحد مظاهر الكفاءة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي. والتسرب والهدر يمثل اختلالا بين المدخلات والمخرجات في مؤسسات التعليم، واتساع الهوة بين المدخلات والمخرجات يمثل هدرا في الموارد البشرية والاقتصادية. والهدر في التعليم الجامعي يشير إلى عدم قدرة عدد من المسجلين في التعليم الجامعي الحصول على درجة البكالوريوس نتيجة الانسحاب أو الفصل، أو التخلف عن التخرج في الموعد المحدد نتيجة الإخفاق المتكرر والرسوب.

وتسهم عوامل كثيرة في ارتفاع ظاهرة التسرب والهدر منها : وجود بعض فرص العمل أو الدراسة المنافسة خارج المؤسسة التعليمية الملتحق بها الطالب، صعوبة التخصص وعدم قدرة الطالب على السير فيه، وعدم تحقيق رغبة الطلاب في الالتحاق بالتخصص الذي يميل إليه، وظاهرة التحول بين التخصصات والكليات المختلفة، وفي العموم ظاهر التسرب والهدر معقدة ومتشعبة وتحتاج إلى دراسة تتبعية مفصلة.

الجدول رقم ٦. نسبة الخريجين من التعليم العالي من عام ١٤١٣هـ إلى ١٤١٧هـ إلى عدد المستجدين من عام ١٤٠٩هـ إلى ١٤١٣هـ حسب الجنس

السنة	المستجدون			الخريجون						%مجموع الخريجين
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	%من الذكور	%من الإناث	المجموع	إلى المستجدين
١٤٠٩هـ	١٧,٢٦٧	١٣,٠٣٤	٣٠,٣٠١	١٤١٣	١٣,٣٣١	٨,٢٦٨	٪٦٣	٪٧٢	٢١,٥٩٩	٪٧١
١٤١٠هـ	٢٠,٣٢٢	١٤,٤٥١	٢٣,٧٧٣	١٤١٤	١٤,٣٢٣	١٣,٦٠٤	٪٧٠	٪٩٤	٢٧,٩٢٧	٪٨٠
١٤١١هـ	١٩,٠٥١	٢٠,٤٩٩	٣٩,٥٥٠	١٤١٥	١٤,٢٨٤	١٣,٥٤٧	٪٧٥	٪٦٦	٢٧,٨٣١	٪٧٠
١٤١٢هـ	٢٤,١٠٤	١٩,٨٤٢	٤٣,٩٤٦	١٤١٦	١٣,٦١٥	١٩,٤٩١	٪٥٦	٪٩٨	٣٣,١٠٦	٪٧٥
١٤١٣هـ	٢٦,٦٦٤	٢٤,٤٩٤	٥١,١٥٨	١٤١٧	١٦,١٠٩	١٩,١٠٦	٪٦٠	٪٧٨	٣٥,٢١٥	٪٦٩
المجموع	١٠٧,٤٠٨	٩٢,٣٢٠	١٩٩,٧٢٨	---	٧١,٦٦٢	٧٤,٠١٦	٪٦٧	٪٨٠	١٤٥,٦٧٨	٪٧٣

المصدر : الجدول من احتساب الباحث وقد اعتمد في ذلك على إحصاءات التعليم العالي ، وزارة التعليم العالي.

وهذه الدراسة تقدم مؤشرات إجمالية مبسطة لمستوى التسرب والهدر في التعليم الجامعي، يتمثل ذلك في احتساب الفرق بين عدد الطلبة المسجلين وعدد الطلبة المتخرجين بعد أربع سنوات، على افتراض أن معدل الدراسة الجامعية أربع سنوات.

ويتضح من جدول رقم ٦ أن نسبة التسرب والهدر تختلف من سنة إلى أخرى ولا تتبع نمطا محددا، وإنما ترتفع عاما وتنخفض آخر. ونجد نسبة الهدر والتسرب مرتفعة بين الذكور بشكل عام مقارنة بالإناث : حيث بلغ معدل نسبة التسرب والهدر بين الذكور لخمس سنوات (١٤١٣هـ - ١٤١٧هـ) ٣٣٪ مقابل ٢٠٪ بين الإناث. وهذه النتيجة قد تعود إلى أن فرص الإناث خارج التعليم الجامعي محدودة، وإلى أن الإناث أكثر حرصا على مواصلة التعليم الجامعي. ويبلغ معدل نسبة التسرب والهدر بين الذكور والإناث في العموم ٢٧٪ في السنوات الخمس الماضية. وفي العموم تزيد ظاهرة التسرب يسهم في عدم المواءمة بين مخرجات التعليم بشكل عام واحتياجات سوق العمل.

٤- خصائص سوق العمل

في الوقت الذي يوجد فيه بطالة نوعية في سوق العمل، يوجد هناك أعداد كبيرة من العمالة الوافدة. وهذه العمالة مختلفة في مستوياتها التعليمية وتركيبتها المهنية، فهناك العمالة غير المتعلمة، والعمالة ذات التعليم المتدني، والعمالة ذات التعليم العالي. وهناك العمالة غير الماهرة، وشبه الماهرة، والعمالة الماهرة. وفي المملكة العربية السعودية بلغت العمالة الوافدة، المشتغلة في سوق العمل، ٢,٩٣٩,١٨٦ نسمة في عام ١٤١٣هـ، بينما بلغت العمالة الوطنية المشتغلة في سوق العمل ١,٩٧٥,٢٢٢ نسمة. وبذلك تشكل العمالة الوافدة ٦٠٪ من إجمالي القوى العاملة في عام ١٤١٣هـ (انظر الجدول رقم ٧) [١٧، ص٢٧]. وقد ارتفعت أعداد العمالة الوافدة في سوق العمل بشكل كبير خلال السنوات الماضية الثلاث، حيث بلغت ٤,٠٣٠,٨٠٠ نسمة في نهاية عام ١٤١٥هـ [٢٧، ص ٥].

وعند الحديث عن علاقة التعليم العالي بالعمالة الوافدة، يهمنا من هذه العمالة الفئة الماهرة وذات التعليم العالي، التي يفترض من مؤسسات التعليم العالي أن تسعى لإعداد البديل لها لسد حاجة السوق المحلية.

جدول رقم ٧. التوزيع العددي والنسبي للقوى العاملة (داخل قوة العمل) حسب المستوى التعليمي لعام ١٤١٣ هـ

المستوى التعليمي	سعودي				غير سعودي			
	ذكور	إناث	المجموع	٪	ذكور	إناث	المجموع	٪
أمّي	٥٣٢,٨٤٧	١٥,٦١١	٣٦٨,٤٥٨	١٩	٤٨١,٤٢٣	٥٣,٤٣٤	٥٣٤,٨٥٧	١٨
يقرأ ويكتب	٢٢٩,٩١٧	٢,١٢٥	٢٣٢,٠٤٢	١٢	٦١٣,٨٤٣	١٤٠,٧٥١	٧٥٤,٥٩٤	٢٦
ابتدائي	٤٧٤,٧٩٧	٣,٣٨٤	٤٧٨,١٨١	٢٥	٣٢٣,٠١٨	٣٣,٣٢٩	٣٥٦,٣٤٧	١٢
متوسط	٢٧٣,١٩٢	٥,٢٥١	٢٧٨,٤٤٣	١٤	٣٠١,١٩٩	٢٤,٣٣٨	٣٢٥,٥٣٧	١١
ثانوي	٢١٩,٥٦٥	٥٣,٧٧٥	٢٧٣,٣٤٠	١٤	٣٧٨,٨٩١	٣٨,١٩١	٤١٧,٠٨٢	١٤
د. دون الجامعي	٧٧,٨٦٥	٦٣,٢٢٥	١١٤,٠٩٠	٦	١٧٠,٣١٣	٣٤,٩٠٢	٢٠٥,٢١٥	٧
بكالوريوس	١٥٠,٦٥٩	٥٢,٠٦٦	٢٠٢,٧٢٥	١٠	٢٥٠,٩٦١	٤٨,٠٢٠	٢٩٨,٩٨١	١٠
د. عال أو ماجستير	١٧,٩٧٣	٢,٤٠٤	٢٠,٣٧٧	١٠	٢٧,٦٥٢	٣,٨٤١	٣١,٤٩٣	١
دكتوراه	٦,٧٩٧	٧٦٤	٧,٥٦١	٠,٤	١٠,٣٠٢	١,٧٦١	١٢,٠٦٣	٠,٤
المجموع	١,٨٠٣,٦١٧	١٧١,٦٠٥	١,٩٧٥,٢٢٢	١٠٠	٢,٥٦٠,٥٩١	٣٧٨,٠٩٥	٢,٩٣٩,١٨٦	١٠٠

المصدر: [١٧، ص ٣٥].

وبالنظر إلى المستويات العلمية والمؤهلات التي تحملها العمالة الوافدة في سوق العمل كما هو مبين في جدول رقم ٧، يتضح أن هناك ٥٤٧,٧٥٢ نسمة، أي ما نسبته ١٩٪ من العمالة الوافدة في قوة العمل تحمل مؤهلات عليا (دبلوم بعد الثانوي فما فوق). بينما بلغ عدد الأيدي العاملة الوطنية التي تحمل مؤهلات التعليم العالي ٣٤٤,٧٥٣ نسمة، أي بنسبة ١٧٪ من إجمالي الأيدي العاملة الوطنية. وبذلك، فإن الأيدي العاملة الوافدة تشكل ٦١٪ من إجمالي قوة العمل التي تحمل مؤهلات تعليمية عالية. وهذا يعني أن هناك أكثر من نصف مليون فرصة عمل يشغلها غير السعوديين يمكن إحلالها بالقوى العاملة السعودية التي تحمل تعليما عاليا. لذلك، على مؤسسات التعليم العالي إعداد البديل لهذه الفئة من الأيدي العاملة لتسد حاجة السوق المحلية.

ويتضح من جدول رقم ٨ التركيبة المهنية للقوى العاملة، حيث كان هناك ٣٧٤,٠٩١ نسمة، أي بنسبة ١٣٪ من إجمالي الأيدي العاملة الأجنبية، تعمل في المهن العلمية والفنية، ٨٥٪ من هذه القوى العاملة تحمل تعليما عاليا، وهذا يؤكد حاجة سوق العمل إلى القوى العاملة الوطنية التي تحمل تعليما عاليا في التخصصات العلمية والتطبيقية. كذلك هناك ٢٤,٢٠١ نسمة يعملون في الوظائف الإدارية، ٧٩٪ من هذه الفئة تحمل تعليما عاليا، بينما يعمل في الوظائف الكتابية ١١٥,١٠٧ نسمة، ٤٧٪ من هذه الفئة تحمل تعليما عاليا؛ ويعمل في التجارة ٢٣٩,٠٦٧ نسمة، و١٦٪ من هذه الفئة تحمل تعليما عاليا. ثم تتضاءل نسبة الذين يحملون تعليما عاليا لتشكل ٧٪، و٦٪، و٢٪ في قطاع الخدمات، وقطاع الإنتاج، وقطاع الزراعة على التوالي.

ومن جانب آخر بلغ عدد العاطلين السعوديين عن العمل ٣٠٧ آلاف نسمة في عام ١٤١٣هـ، ٢٨٤ ألفا من الذكور و٢٣ ألفا من الإناث. وتبلغ نسبة الذكور الذين يحملون تعليما عاليا ٤٪، وهذه نسبة متدنية، بينما تشكل نسبة الإناث اللاتي يحملن تعليما عاليا ٤٨٪. والبطالة في مخرجات التعليم العالي بشكل عام قد تعود إلى طبيعة التخصصات التي يحملها هؤلاء الخريجون، والتي غالبا ما تكون تخصصات نظرية وأدبية.

جدول رقم ٨. التوزيع العددي والنسبي للقوى العاملة حسب أقسام المهن لعام ١٤١٣هـ

المهن / السنة	سعودي				غير سعودي			
	ذكور	إناث	المجموع	٪	ذكور	إناث	المجموع	٪
الفنية والعلمية	٢٤٧,٦٨٤	١٤٢,٠٤٨	٣٨٩,٧٣٢	٢٠	٢٨٧,٤٤٦	٨٦,٦٤٥	٣٧٤,١٩١	١٣
الإدارية	٦٧,٧١٠	٩٠١	٦٨,٦١١	٣	٢٤,٠٧٤	١٢٧	٢٤,٢٠١	٠,٨
الكتابية	٢٤٠,٣٠٨	٨,٦٢٦	٢٤٨,٩٣٤	١٣	١١٠,٩٨١	٤,١٢٦	١١٥,١٠٧	٤
التجارية	١٠٢,٧٦٨	٧٢٨	١٠٣,٤٩٦	٥	٢٣٤,٥٢٨	٤,٥٣٩	٢٣٩,٠٦٧	٨
الخدمات	٨٠٠,٩٢٦	١٦,٢٧٥	٨١٧,٢٠١	٤١	٣٦٤,٤٦٣	٢٧٣,٦٩٢	٦٣٨,١٥٥	٢٢
الزراعية	١٣٩,٩٩٥	٢,٣٩٢	١٤٢,٣٨٧	٧	٢٣٢,٠٢٩	٦٨	٢٣٢,٠٩٧	٨
الإنتاج	٢٠٣,٤٩٥	٦٢٣	٢٠٤,١١٨	١٠	١,٣٠٦,٦٤٩	٩,٣٨٠	١,٣١٦,٠٢٩	٤٥
المجموع العام	١,٨٠٣,٦١٧	١٧١,٦٠٥	١,٩٧٥,٢٢٢	١٠٠	٢,٥٦٠,٥٩١	٣٧٨,٥٩٥	٢,٩٣٩,١٨٦	١٠٠

المصدر: [١٧، ص ٣٨].

وخلاصة القول إن سوق العمل في وضعه الراهن يحتاج إلى مخرجات التعليم العالي، خاصة التخصصات العلمية والتطبيقية، وإلى التخصصات الإدارية والتنظيمية، وهذا لا يتسق مع واقع مؤسسات التعليم العالي التي تهيمن عليها التخصصات النظرية والأدبية.

٥- مستقبل سوق العمل

تعتمد مسيرة التنمية والتصنيع في المجتمعات على المستوى التعليمي والإعداد المهني لقوة العمل. والتعليم بشكل عام والتعليم العالي بصفة خاصة هو الوسيلة الأساس لإعداد الكوادر وتدريب الكفاءات التي تدير التنمية وتقوم بالإنتاج.

وقد أولت المملكة العربية السعودية هذا الجانب عناية فائقة، فمن الأهداف الأساسية لخطط التنمية الخمسية، تنمية وتطوير القوى البشرية الوطنية بما يحقق احتياجات التنمية والطلب الاجتماعي. ونصت الخطتان الخامسة والسادسة على أهمية التلاؤم بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل.

واقتصاد المملكة العربية السعودية يمر بتطور سريع وانتعاش كبير، فقد ارتفعت قيمة الناتج المحلي الإجمالي حسب الأسعار الثابتة لعام ١٤٠٥/١٤٠٤هـ من ١٥٧,٨ بليون ريال في عام ١٣٩٠هـ إلى ٥١١,٥ بليون ريال عام ١٤١٤هـ. ونمو الناتج المحلي يستخدم في الدراسات الاقتصادية كمؤشر على توسع وزيادة فرص العمل. ونتيجة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية تطور وازدهر القطاع الخاص، وزادت مساهمته في الإنتاج المحلي الإجمالي حسب الأسعار الثابتة لعام ١٤٠٥/١٤٠٤هـ من ٢٧,٦ بليون ريال في عام ١٣٩٠هـ إلى ١٤١,٨ بليون ريال في عام ١٤١٤هـ. وهذا الازدهار يعكس تنوع القاعدة الاقتصادية وتغير الهيكلية الاقتصادية في البلاد.

كذلك عند النظر إلى سوق العمل في المملكة العربية السعودية نجده مر بتطور وتقدم كبير. فقد كان القطاع التصنيعي في المملكة العربية السعودية قبل ثلاثة عقود محدودا وبسيطا. ويقتصر على الصناعات الأولية والبدائية، ولكن هذا القطاع شهد نهضة كبيرة وتطورا مذهلا، فازدهرت الصناعات التحويلية من البتروكيماويات وغيرها، وشيدت

المدن الصناعية. وارتفعت مساهمة القطاع الصناعي غير البترولي في تكوين الناتج المحلي من ٣,٩٪ في عام ١٣٩٠هـ إلى ٦,٤٪ في عام ١٤١٤هـ، بينما يبلغ إجمالي مساهمة القطاع الصناعي ١٣,١٪ في عام ١٤١٤هـ. وارتفع رأس المال المستثمر في الصناعة من ٢,٨ بليون ريال في عام ١٣٩٠ إلى ١٥١,٢ بليون ريال في عام ١٤١٥هـ. كذلك ارتفع عدد المصانع في المملكة من ١٩٩ مصنعا في عام ١٣٩٠ هـ إلى ٢٢٣٤ مصنعا في عام ١٤١٥هـ يعمل بها ١٩٦ ألف نسمة، ويعمل في القطاع الصناعي بشكل عام ٥٦٦٩١٠ نسمة في عام ١٤١٤هـ. كذلك بلغ عدد إجمالي القوى العاملة المنخرطة في الأعمال المهنية والفنية ١,٠٠٢,٧٠٠ نسمة في عام ١٤١٤/١٤١٥هـ [٢٨، ص ص ١١٣ - ١٢٩].

وبناء على توقعات الخطة الخمسية السادسة فإن المملكة سوف تشهد نموا اقتصاديا جيدا، حيث يتوقع أن يرتفع إجمالي الإنتاج المحلي حسب الأسعار الجارية من ٤٤٠,١ بليون ريال في عام ١٤١٥هـ إلى ٦٠٤,٣ بليون ريال في عام ١٤٢٠هـ، وأن تصل مساهمة القطاع الصناعي في الناتج الإجمالي إلى ١٤,٢٪ في نهاية الخطة. وتتوقع الخطة أن يصل عدد العاملين بالصناعة إلى ٦٢١,٦٠٠ نسمة، وأن يرتفع عدد المنخرطين في الوظائف المهنية والفنية إلى ١,٠٨٦,٢٠٠ نسمة خلال فترة الخطة [٢٨، ص ص ١١٢، ١٩١].

وبذلك يسهم النمو المضطرد في الصناعة في زيادة العبء على مؤسسات التعليم لكي تساير مطالب التنمية والتطور الصناعي. فبالإضافة إلى وجود الأعداد الكبيرة من العمالة الوافدة في سوق العمل في الوقت الراهن، الذي يتطلب من مؤسسات التعليم والتدريب العمل على إعداد وتدريب البديل لها من القوى العاملة الوطنية، كذلك نمو في قطاعي الصناعة والخدمات سوف يؤدي إلى زيادة الطلب على مستويات تعليمية عالية وتخصصات على درجة كبيرة من التنوع. وتشير خطة التنمية إلى تغيرات في البنية الاقتصادية ستؤدي إلى زيادة الطلب على الأيدي العاملة الماهرة والمتخصصة، بينما ستنخفض نسبة العمالة غير الماهرة وغير المتخصصة.

وفي العموم، هناك نمو كبير في القطاعات الاقتصادية ستنشأ عنه زيادة في الطلب على الأيدي العاملة بشكل عام، وعلى القوى العاملة ذات التعليم العالي والمتخصص

بشكل خاص. وبذلك فالتوسع في التعليم العالي في كيفه وكمه مطلب تنموي ملح، وينبغي ألا تكون مشكلات التوظيف أو التمويل عوائق في توسع التعليم العالي، فهو الخيار التنموي، وهو المسار الصحيح للنهوض بالمجتمع والرقي به. والأفراد المتعلمون في العموم أقدر على إيجاد فرص العمل وتحسين مستوى الإنتاج وأقدر على المنافسة في سوق العمل العالمي [٢٩، ص ١٤].

٦- نتائج الدراسة

١- شهد التعليم العالي في المملكة العربية السعودية نهضة كبيرة، حيث قفز منسوبو التعليم العالي من ٧,٠٠٠ طالب في عام ١٣٩٠هـ إلى ٢٨١,٠١٨ طالبا وطالبة في عام ١٤١٧هـ. ورغم التوسع في التعليم العالي، إلا أن الطلب الاجتماعي يفوق بكثير قدرات مؤسسات التعليم العالي الاستيعابية، حيث تعمل مؤسسات التعليم العالي بطاقتها الاستيعابية في الوقت الراهن، وهناك قرابة ٣٥٪ من خريجي التعليم الثانوي لم يلتحقوا بمؤسسات التعليم العالي. كذلك يتوقع أن تتضاعف مخرجات التعليم الثانوي إلى أكثر من ثلاثة أضعاف خلال السنوات العشر المقبلة. وبذلك مؤسسات التعليم العالي لا تستطيع بوضعها الراهن تلبية الطلب الاجتماعي في الوقت الراهن فضلا عن الطلب المتنامي في المستقبل.

٢- ما زالت نسبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي متدنية مقارنة بالدول الصناعية، حيث تشكل ١٨٪ من إجمالي الفئة العمرية ١٠-٢٣ التي توازي سن الانخراط في التعليم العالي. وهذا يؤكد أهمية التوسع في التعليم العالي في كمه وكيفه لدفع عجلة التنمية.

٣- يتسم التعليم العالي بارتفاع نسبة الإناث، سواء الملتحقات بمؤسسات التعليم العالي أو بالدفعات المتخرجة حديثا. وتزايد أعداد الإناث اللاتي سوف يتخرجن من مؤسسات التعليم العالي يتطلب إعادة النظر في التخصصات الدراسية، وذلك بتوسيع التخصصات الأكثر مناسبة لسوق العمل. ومن جانب آخر، توسيع فرص العمل في القطاع الخاص التي تتناسب مع الطبيعة النسوية وتتسق مع القيم الإسلامية حتى يتسنى استيعابها في سوق العمل.

٤- تسهم ظاهرة التسرب العالية من مؤسسات التعليم العالي في دخول أيدي عاملة غير معدة لسوق العمل، وبذلك تضعف عملية المواءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل.

٥- يتسم القطاع الحكومي، وهو المستهلك الأول المخرجات التعليم العالي، بالتشبع في أغلب احتياجاته الوظيفية، حتى قطاع التربية والتعليم بدأ في الاكتفاء من أغلب التخصصات. ويتوقع أن تستوعب معظم مخرجات التعليم العالي مستقبلا في القطاع الخاص، لذلك ينبغي أن يكون هناك اتساق بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات هذا القطاع.

٦- يغلب على مخرجات التعليم العالي التخصصات النظرية والتربوية، حيث تشكل ٧٩٪ من مجموع مخرجات التعليم العالي في خمس السنوات الماضية، ويتوقع أن ترتفع هذه النسبة في المستقبل لزيادة الملتحقين بهذه التخصصات في الوقت الراهن. بينما الطلب في سوق العمل يتجه نحو التخصصات الفنية والعلمية التطبيقية. ويتضح ذلك من التركيبة المهنية للعمالة الوافدة، حيث تشكل العمالية الوافدة ٦٠٪ من إجمالي القوى العاملة في ١٤١٣هـ، ويحمل أكثر من ١٩٪ من إجمالي العمالية الوافدة تعليما عاليا، يعمل معظمهم في الأعمال الفنية والعلمية. وبذلك فكثير من مخرجات التعليم العالي في الوقت الراهن من التخصصات النظرية والأدبية لا تتلاءم مع احتياجات سوق العمل الذي يتطلب تخصصات علمية وتطبيقية. وهذا يؤكد أهمية مراجعة مسيرة التعليم العالي في أنماطه وهياكله.

٧- تشير توقعات النمو الاقتصادي إلى زيادة الطلب على مخرجات التعليم العالي في التخصصات العلمية والتطبيقية. وهذه المؤشرات والتوقعات تؤكد كذلك أهمية إعادة النظر في أنماط التعليم العالي كي يتلاءم مع احتياجات سوق العمل المستقبلية.

خامسا : أنماط التعليم العالي

في ضوء نتائج الدراسة السابق ذكرها والتي تمثل : الطلب الاجتماعي الكبير والمتزايد، وعجز مؤسسات التعليم العالي عن تلبية هذا الطلب، واحتياجات التنمية المتجددة والمتزايدة، وعدم قدرة مؤسسات التعليم العالي على مقابلة هذه الاحتياجات أو مواكبة مستجدات سوق العمل، فإن التعليم العالي يحتاج إلى بدائل وأنماط متعددة وتغيير

في بنيته وهياكله. ومن خلال استعراض أنماط التعليم العالي والوقوف على تجارب بعض الدول في ذلك، فإننا نقترح التوسع وتطوير بعض أنماط التعليم العالي القائمة مثل الكليات المتوسطة الشاملة، والكليات التقنية، والانتساب. ونقترح كذلك بعض الأنماط الجديدة مثل: التعليم التعاوني، والجامعات المسائية، والتعليم القائم على الوقف، والتعليم الأهلي، لتكون روافد جديدة تتلاءم أكثر مع مطالب التنمية وتسهم في تخفيف الضغط المتزايد على مؤسسات التعليم العالي القائمة.

١- الكليات المتوسطة الشاملة (كليات المجتمع)

أ) مفهوم الكليات المتوسطة الشاملة

يقصد بالكليات الشاملة أو كليات المجتمع ذلك النمط من مؤسسات التعليم العالي الذي يقوم على مجموعة من البرامج والمعارف المتنوعة لمدة سنتين، وتشترك هذه الكليات مع الجامعات في بعض الوظائف والأهداف، إلا أنها أكثر مرونة وقدرة على التكيف والاستجابة لاحتياجات سوق العمل. وهذه الكليات تعتمد في برامجها على الربط المباشر بين الدراسة والعمل.

وقد ظهرت الكليات المتوسطة في بداية القرن التاسع عشر الميلادي، في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث كانت كليات الجونيور (الكلية المتوسطة) النواة الأولى لظهور الكليات الشاملة. وأسست كليات الجونيور في عام ١٩٠١م لتخفف الضغط على الجامعات وتعد الطلاب في برنامج لمدة سنتين للانتقال بعدها إلى الجامعة وإكمال السنتين المتبقيتين. ثم تطورت بعد ذلك مناهج كليات الجونيور في الثلاثينات لتشمل البرامج المهنية، كما تقدم خدمات اجتماعية إضافة إلى مهامها الأساسية. ويعد ذلك بداية لتحولها إلى كليات شاملة وهي التي تسود في العصر الراهن ن وتعرف بكليات المجتمع [٣٠، ص ٩].

ب) أهداف الكليات المتوسطة الشاملة

تعمل الكليات المتوسطة الشاملة على تحقيق الأهداف الآتية:

١- **الإعداد الجامعي**. تعمل الكليات المتوسطة الشاملة على تخفيف الضغط على الجامعات من خلال تقديم برنامج دراسي مماثل للبرامج التي تقدمها الكلية في السنتين الأوليين، وعند النجاح في الكلية يستطيع الطالب الالتحاق بالسنة الثالثة بالجامعة.

٢- **الإعداد المهني**. تقدم الكلية المتوسطة الشاملة برامج مهنية لمدة سنتين تعد الطالب خلالها للعمل في السوق المحلية. وهذه البرامج تختار وفق احتياجات سوق العمل المحلي. ووجود برنامجين (أكاديمي ومهني) داخل الكلية يسهم في تذويب النظرة الدونية للأعمال المهنية. كذلك يسهم في تقليل النفقات حيث يمكن الطلاب في كلا المساقين من الاشتراك في مجموعة من المواد، وكذلك الاستغلال الأمثل للمباني والخدمات.

٣- **التعليم المستمر**. توفر الكليات الشاملة برامج لتعليم الكبار، سواء كان ذلك من أجل الترقي الوظيفي أو من أجل التزود المعرفي والثقافي. وهي بذلك تحقق مطالب شريحة من المجتمع لم تستطع إكمال تعليمها العالي لظروف مختلفة. وغالبا ما تكون برامج التعليم المستمر في الفترة المسائية، حيث تتيح للكبار متابعة أعمالهم في الفترة الصباحية.

وبالإضافة إلى هذه الأهداف الأساسية تعمل الكليات الشاملة على تحقيق مجموعة من الأهداف الأخرى مثل الإعداد الاجتماعي والثقافي للطلاب للعيش في المجتمع، وكذلك تقدم الكليات الإرشاد والتوجيه للطلاب في اختيار التخصصات والمهن المناسبة لهم، وأخيرا تعد الكلية مركز إشعاع ثقافي للمجتمع المحلي بما تقدمه من برامج ثقافية ومحاضرات ودورات علمية [٣٠، ص ص ١٠ - ١٥].

جـ) تطبيقات الكليات المتوسطة الشاملة

لقد انتشرت الكليات الشاملة خارج الولايات المتحدة في مجموعة من الدول الصناعية والنامية على حد السواء. فظهرت الكليات المتوسطة الشاملة في بريطانيا عام ١٩٤٦م، وأنشئت في كندا في عام ١٩٥٧م، وانتشرت في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية، ثم انتشرت في بداية السبعينات الميلادية في كل من تشيلي، وسيلان، والأردن، وغيرها.

عملت الدول التي تبنت مفهوم الكلية الشاملة على تكييف وتطوير هذا النموذج ليلائم الاحتياجات المحلية والمطالب التنموية لتلك الدول. فلم يؤخذ هذا النموذج بحرفيته للتطبيق، لذا اختلفت الوظائف التي تؤديها والبرامج التي تقدمها من دولة إلى أخرى [٣٠، ص ص ٢٩ - ٣٥].

د) المبررات لاقتراح هذا النمط

يعد التوسع في الكليات المتوسطة الشاملة (كليات المجتمع والتي بدأت حديثا في المملكة) من الخيارات الملائمة التي يمكن أن تكون مساندة ورديفا لمؤسسات التعليم العالي القائمة. والكليات المتوسطة الشاملة في المملكة العربية السعودية ينبغي أن تكون مكملة للكليات التقنية القائمة، حيث تقدم برامج دراسية مختلفة. ومن التخصصات المقترحة التي يمكن أن تركز عليها هذه الكليات ما يلي: الحاسب الآلي، المحاسبة والعلوم المصرفية، وإدارة الأعمال والتسويق، والكيمياء، والفيزياء، والأحياء، والرياضيات، ... إلخ. وهذه التخصصات يمكن أن تخرج فنيي مختبرات، ومساعدي مهندسين، ويمكن أن تعد الطلاب للالتحاق بالسنة الثالثة في الجامعات.

والتوسع في الكليات المتوسطة الشاملة في المملكة العربية السعودية يحقق الأهداف التالية:

١- إعادة التوازن في الدراسات الجامعية بين التخصصات النظرية والتربوية، وبين الدراسات العلمية التطبيقية، حيث يمكن أن تقصر هذه الكليات على التخصصات العلمية والمهنية، لرفع نسبة التخصصات العلمية والتطبيقية في الجامعات، وذلك بأخذ السنتين الأولى والثانية في الكلية المتوسطة ثم الالتحاق بالجامعة.

٢- مد سوق العمل بالعمالة الوسطى، والتي يمثل تركيب القوى العاملة نقصا كبيرا فيها.

٣- الإسهام في الاستخدام الأمثل لموارد وإمكانات الجامعات، حيث تعمل الجامعات بطاقتها الاستيعابية في المستويات الأولى، ثم يتناقص أعداد الطلاب في المستويات المتقدمة، نتيجة التسرب والهدر، وإمداد الجامعات مباشرة بطلاب في المستويات المتقدمة يجعل الجامعات تعمل بطاقتها الاستيعابية في كل المستويات.

٤- تيسير التحاق الطلاب بالكليات المتوسطة الشاملة وهم في مقر إقامتهم، وفي ذلك توفير كبير لتكاليف التعليم على الطلاب من جهة، وتخفيف من ازدحام المدن الذي تعاني منه المملكة العربية السعودية من جهة أخرى.

٥- إيجاد نوع من التعليم العالي قادر على تكييف برامجه ومناهجه الدراسية تبعا لاحتياجات سوق العمل. ويستطيع متابعة التغيرات والمستجدات في سوق العمل والتأقلم معها بشكل مرن مقارنة بالجامعات. وهذه التغيرات تحدث بسرعة كبيرة في سوق العمل في المملكة العربية السعودية نتيجة للانتعاش الاقتصادي والاتجاه نحو التصنيع والتحديث.

٦- تخفيف الضغط على الجامعات وذلك باستيعابها لأعداد كبيرة من الطلاب. ومما لا شك فيه أن كل الجامعات في المملكة تعمل الآن بطاقتها الاستيعابية. بالإضافة إلى أن الكليات المتوسطة تقدم تعليما قصير الأجل وقليل التكلفة.

٧- الجمع بين التخصص المهني والتخصص الأكاديمي، وهو بذلك يتيح للطلاب فرصة أكبر في اكتشاف مواهبهم، وتأكيد رغباتهم، وتحديد ميولهم بناء على المعرفة الفعلية بالمهن والتخصصات.

٨- تذويب النظرة الدونية الاجتماعية للأعمال المهنية، خاصة مع وجود التعليم التقني والأكاديمي جنبا إلى جنب في الكليات المتوسطة الشاملة.

٩- التقليل من نسب التسرب التي تعاني منها الجامعات، حيث تصل إلى أكثر من ٢٧٪ من نسبة الملتحقين، حيث تعد الكليات المتوسطة الشاملة لدخول سوق العمل بالدبلوم وفي ذلك حد لعملية الهدر.

١٠- الإسهام في توفير النفقات، حيث يدرس الطلاب في المجال المهني والتخصص الأكاديمي مجموعة من المواد المشتركة، ويستخدمون القاعات نفسها والخدمات التعليمية والاجتماعية.

٢- التعليم العالي الفني

أ) مفهوم التعليم العالي الفني

يقصد بالتعليم العالي الفني ذلك النمط من التعليم الذي يتم بعد التعليم الثانوي، وتتراوح مدة الدراسة فيه بين سنتين وأربع سنوات. ويشتمل التعليم الفني على دراسة

التقنيات والعلوم المرتبطة بها. يسعى التعليم الفني إلى إكساب الاتجاهات والمهارات العلمية في كافة الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية. وتقوم فلسفة التعليم الفني على ثلاثة محاور أساسية: مقابلة احتياجات المجتمع، وربط العلم بالتنمية والتطبيق وقضايا الحياة، وتوسيع التخصصات الفنية أمام الدارسين. والتعليم الفني تطور وازدهر بعد الحرب العالمية الأولى في أوروبا، وقد ساهم النمو الاقتصادي في تطور التعليم العالي الفني وتميزه عن التعليم العالي الأكاديمي [٣١، ص ص ٣٢٢ - ٣٢٥].

ب) أهداف التعليم العالي الفني

يسعى التعليم العالي الفني إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- إعداد كوادر تقنية تقوم بعملية التشغيل والإنتاج والصيانة في القطاعات الإنتاجية وقطاع الخدمات.

٢- تأهيل العمالة الوسطى في المجالات الفنية والمهنية.

٣- إعداد الكوادر التقنية التي تستطيع تطويع التقنية وتكييفها لخدمة التنمية [٣٢، ص ص ٣٩ - ٤١].

جـ) مبررات التعليم العالي الفني

يعد التوسع في الكليات التقنية القائمة في المملكة العربية السعودية مطلبا حيويا وخيارا استراتيجيا لمقابلة متطلبات خطط التنمية، والتي تسعى إلى تطوير وتنويع القاعدة الصناعية. ولمقابلة الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم التقني. ويمكن إجمال مبررات وجود هذا النوع من التعليم في الآتي:

١- إمداد سوق العمل بالعمالة الفنية والمهنية الوسطى والتي يحتاجها سوق العمل بشكل كبير ومتزايد نتيجة التقدم الصناعي الذي تمر به المملكة العربية السعودية.

٢- مقابلة الطلب الاجتماعي الكبير على الكليات التقنية، حيث تقدم للكليات في عام ١٤١٧ هـ خمسة أضعاف طاقتها الاستيعابية.

٣- تخفيف الضغط على الجامعات، ونشر مؤسسات التعليم العالي في أنحاء المملكة العربية السعودية المختلفة.

٣- الانتساب

أ) مفهوم الانتساب

يعد الانتساب أحد أنماط التعليم عن بعد الذي أخذ ينتشر في العصر الحديث في كثير من الدول. ويهدف الانتساب إلى نشر المعرفة والثقافة لدى الراغبين فيها، في مكان إقامتهم. ويعد الانتساب رديفا ومساندا لأنماط التعليم العالي الأخرى. كذلك يعمل الانتساب على مواجهة مطالب الأفراد الاجتماعية في المعرفة والتعلم، ويسهم كذلك في تنمية قدرات ومهارات الأفراد، والتي تسهم بدورها في تلبية ومواكبة الاحتياجات التنموية والاقتصادية.

ب) أهداف الانتساب

١- مواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي، وتخفيف الضغط على الجامعات.

٢- إشباع طموح الأفراد في مواصلة التعليم العالي أو في الترقي الوظيفي.

٣- إتاحة فرص التعليم العالي للراغبين والمؤهلين الذين لا تساعدهم ظروفهم الاجتماعية، أو أعمالهم الوظيفية، أو موقعهم الجغرافي، على الانتظام والحضور المستمر.

٤- الإسهام في التنمية الوطنية من خلال رفع مستوى العاملين، وتنمية قدراتهم المعرفية، وتطوير خبراتهم.

٥- إتاحة الفرصة للمرأة لمواصلة تعليمها العالي في ظل ظروفها الأسرية أو بعدها المكاني عن مؤسسات التعليم العالي.

جـ) تطبيقات الانتساب

١- **الانتساب التقليدي.** يعمل بالانتساب في كثير من الجامعات العالمية والعربية، ويأخذ صورا وأشكالا مختلفة، بعضها يأخذ شكل المراسلة، وبعضها يأخذ شكل الدراسة المنزلية، كما تعقد الاختبارات في المؤسسات التعليمية.

بدأ الانتساب في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في وقت مبكر، حيث عمل بالانتساب في كلية الشريعة منذ إنشائها عام ١٣٧٣هـ، ثم استمر في

جامعة الإمام حتى عام ١٤٠٧هـ. وقد أوقف الانتساب بعد ذلك في جامعة الإمام للمبررات الآتية: ضعف مستوى التحصيل العلمي عند المنتسبين، ونسبة التسرب والهدر العالية، ومساهمة الانتساب في التقليل من الإقبال على الكليات الفنية والمهنية. ثم أعيد فتح الانتساب في عام ١٤١٤هـ بعد تزايد المطالبة به، وقد وضعت عدة ضوابط ومتطلبات جديدة للانتساب، منها: ألا يتجاوز عدد المنتسبين ١٠٪ من مجموع المقبولين، وأن يجتاز المتقدم الشخصية، وأن يجتاز دورة تأهيلية لمدة شهرين [٣٣، ص ٤-١٠].

وأخذت جامعة الملك سعود بنظام الانتساب في عام ١٣٧٧هـ، ثم أوقف لعدة أسباب منها: نسبة التسرب العالية بين المنتسبين، وانتشار مؤسسات التعليم العالي في مناطق عدة للطلاب والطالبات في أنحاء المملكة، والعمل بنظام التفرغ الجزئي.

أما جامعة الملك عبد العزيز، فقد بدأ الانتساب بها في عام ١٣٩٢هـ، ثم تطور بعد ذلك ليكون له عمادة مستقلة في ١٤٠٠هـ. وقد أعدت الجامعة مواد دراسية ومناهج خاصة بالمنتسبين، كذلك تعقد الجامعة دورات دراسية للطلاب، ويأخذ الطلاب امتحانا نصفيا ونهائيا في السنة يعقد في مقر الجامعة أو في بعض المراكز الأخرى. وقد حدثت بعض التعديلات على هذا النظام في عام ١٤٠٩هـ، حيث لا يطالب الطلاب بأخذ الدورة السابق ذكرها كما يسمح لهم الحضور في قاعة المحاضرات إذا أرادوا. كذلك يعمل بالانتساب في حدود ضيقة في الرئاسة العامة لتعليم البنات [٣٣، ص ص ١١-١٥].

٢- **الانتساب الموجه**. ويقصد بالانتساب الموجه ذلك النمط من التعليم العالي الذي لا يلتزم أفراده بالحضور المستمر في قاعات الدراسة. ويختلف الانتساب الموجه عن الانتساب التقليدي الشائع في بعض الجامعات العربية، بأن الأول يقوم على علاقة توجيه وإرشاد بين الطلاب والجامعة تأخذ صورا وأشكالا مختلفة، فهناك اتصال مع الأساتذة ولقاءات دورية ومراكز للإرشاد والتوجيه.

وتعد جامعة الإمارات العربية المتحدة من أوائل الجامعات التي تأخذ بنظام الانتساب الموجه. وتهدف الجامعة من هذا النمط التعليمي إلى توسيع قاعدة التعليم العالي والوصول به إلى الراغبين فيه من كافة المواطنين في مختلف أنحاء الإمارات العربية. كذلك

يخدم الانتساب الموظفين وغيرهم ممن لا تمكنهم ظروفهم الاجتماعية أو الوظيفية من الانتظام في التعليم الجامعي [٣٤، ص ٥٢].

الركائز التي يقوم عليها نظام الانتساب الموجه في جامعة الإمارات العربية المتحدة:

أ) *إعداد المادة التعليمية*. وذلك بوضع مفردات للمواد العلمية وإعداد مراجع لها تكون في متناول الطلبة المنتسبين مع بدء العام الدراسي.

ب) *الاتصال التعليمي*. ويتم الاتصال في عملية الانتساب الموجه من خلال الوسائل التالية:

١- المادة التعليمية المكتوبة، وهي الكتب والملازم التي تقدم للطلاب كمراجع أساس للمادة.

٢- المادة المسموعة، وتقدم على الأشرطة السمعية والبصرية التي تعد كمرادف للمادة المكتوبة تعطي توصيفا للمقرر، وتوضح أهدافه، ومباحثه العامة، وأسلوب الاختبارات، وغيره من المعلومات التي يحتاجها الطلاب.

٣- حلقات دراسية وتوجيه مباشر، وهذه تعقد بصفة دورية وفق جدول زمني يزود به الطلاب، وتقام في المساء أو في نهاية الأسبوع.

٤- القراءات الموجهة، والتي تتم في المكتبات العامة أو في مكتبات مراكز الانتساب [٣٤، ص ص ٥٣-٥٨].

٥- البحوث والدراسات التطبيقية، وهذه يكلف بها الطلاب ضمن متطلبات المواد الدراسية.

٦- الهاتف التعليمي، وذلك بتحديد ساعات مكتبية لعضو هيئة التدريس يجيب فيها عن أسئلة واستفسارات الطلاب من خلال الهاتف.

جـ) *الإرشاد الأكاديمي والمتابعة*. يتم الإرشاد الأكاديمي والمتابعة في مراكز الانتساب الموجه في صور عدة مها:

١- إرشاد مستمر من قبل أعضاء هيئة التدريس المقيمين في مراكز الانتساب، والطالب يقضي ساعات محددة في لقاء مباشر مع الأساتذة أو في مكتبة المركز.

٢- إرشاد وتوجيه دوري، وذلك من خلال زيارات دورية يقوم بها بعض أعضاء هيئة التدريس لمراكز الانتساب واللقاء مع الطلاب.

٣- التوجيه والإرشاد من خلال الهاتف، حيث يحدد كل عضو هيئة تدريس ساعات معينة للرد على استفسارات وأسئلة الطلاب.

د) **التقويم**. يطبق على طلاب الانتساب نظام التقويم المتبع مع الطلاب المنتظمين، حيث يؤدي الطلاب اختبار منتصف الفصل، واختبار نهاية الفصل، بالإضافة إلى البحوث والتقارير الفصلية [٣٤، ص ٦٢].

هـ) مبررات الأخذ بنظام الانتساب

لقد كان الانتساب في السابق يعمل على تحقيق احتياجات أصحاب الظروف الخاصة أو الذين يعيشون في المناطق النائية، وكان التعليم العالي متاحا للجميع، وكان هناك ضعف في الإقبال على التعليم الفني والمهني. وقد كان التسرب والهدر عاليا في صفوف المنتسبين لعدة عوامل، منها أن غالبية الذين يقبلون على الانتساب أكبر سنا من الطلاب المنتظمين، حيث يشكل الطلاب من ٢٠ إلى ٣٠ أقلية في فئة المنتسبين العمرية، كذلك تعاني فئة المنتسبين بحكم مستواها العمري من زيادة الأعباء الأسرية والاجتماعية بالإضافة إلى زيادة الأعباء المهنية [٣٥، ص ص ٥-١٠]. ويعانون كذلك من ضعف في التحصيل العلمي مقارنة بالمنتظمين، وذلك نتيجة أسلوب الانتساب القائم، وتدني جدية المنتسبين [٣٣، ص ١٦].

أما في الظروف الراهنة، فقد تغيرت الظروف التي أدت بالانتساب إلى مواجهة بعض الصعوبات التي تضعف من مستوى مخرجاته، حيث لم تعد مؤسسات التعليم العالي في الوضع الراهن قادرة على تلبية الطلب الاجتماعي المتزايد، الذي يتوقع أن يتضاعف ثلاثة أضعاف خلال عقد من الزمن في المملكة العربية السعودية. لذلك فمدخلات الانتساب تختلف في خصائصها الاجتماعية، حيث يتوقع أن يقبل على الانتساب حديثو التخرج من الذين لم يجدوا فرصة في التعليم المنتظم، وهذه الفئة قد تكون أكثر جدية وأقل مسؤوليات بحكم طبيعتها العمرية. وفي ظل تزايد نسبة النساء المتخرجات من التعليم العام، واللاتي لا يجدن فرصة كذلك في التعليم المنتظم، سوف يكون الانتساب بديلا ملائما لهن

لمواصلة الرغبة في التعلم. وهذه المتغيرات، إذا ما صاحبها تطوير في أسلوب الانتساب، يمكن أن تقلل من التسرب والهدر الذي كان يعاني منه الانتساب في الماضي، ويمكن أن تحسن من مخرجات الانتساب.

ويظهر مما سبق أن التوسع في الانتساب أصبح أحد الخيارات المطروحة للتعليم العالي للأسباب الآتية:

١- يلبي الانتساب الحاجة الاجتماعية عند الأفراد، والرغبة في التنمية الذاتية من خلال التعلم، واكتساب المعرفة والمهارات.

٢- يحقق الانتساب لبعض الأفراد طموحاتهم العملية من خلال رفع كفاءتهم وتطوير مستواهم العلمي والوظيفي، وهم على رأس العمل.

٣- يتيح للمرأة فرصة متابعة تعليمها في ظل الزواج والحياة الأسرية.

٤- يسهم الانتساب في نشر المعرفة ورفع المستوى الثقافي للمواطنين.

٥- يتيح الانتساب للأفراد الذين يسكنون في المناطق النائية أو الذين تحول دونهم بعض الظروف الاجتماعية مواصلة تعليمهم العالي.

٦- مع تزايد تكاليف التعليم العالي يعد الانتساب من أقلها من حيث التكلفة المالية.

و) ضوابط ومعايير للانتساب

ينبغي أن يكون التوسع في الانتساب في ظل الضوابط الآتية :

١- أن يحصر الانتساب في التخصصات النظرية مثل العلوم الشرعية، والأدبية، وبعض العلوم الاجتماعية التي لا تحتاج إلى تدريب عملي.

٢- أن تعتمد شهادات الانتساب للأغراض الوظيفية دون التربوية.

٣- أن تنشأ مراكز أو عمادات لتنظيم وتطوير الانتساب.

ز) بعض المبادئ العامة

لتطوير وتحسين مستوى نمط الانتساب، وفي ظل المقترحات والتوصيات من الدراسات السابقة [٣٥، ص١٢ ؛ ٣٦، ص ٧ ؛ ٣٧، ص ١٧٢ ؛ ٣٤، ص ص ٢٤٠-٢٤٣ ؛ ٣٣، ص١٧]، وكذلك التجارب المختلفة للانتساب، نقدم بعض المبادئ أو القواعد التي يمكن أن تسهم في تطوير الانتساب وتحسن من مخرجاته.

١- إعداد المادة التعليمية المناسبة للمنتسبين، والتي تراعي القدرة على التعلم الذاتي، وأن تكون في متناول الطلاب مع بداية العام الدراسي.

٢- إعداد المواد التعليمية المساندة، مثل الأشرطة السمعية والسمعية البصرية، والأقراص المدمجة، والتي تسهل بعض الصعوبات التي يمكن أن تظهر في المقرر.

٣- عقد الدورات التأهيلية للمتقدمين للانتساب.

٤- عقد لقاءات دورية فصلية بين الطلاب المنتسبين وبين أعضاء هيئة التدريس.

٥- تحديد ساعات مكتبية لأستاذ المادة يمكن أن يجيب فيها عن أسئلة واستفسارات المنتسبين مباشرة عبر الهاتف.

٦- وجود مرشدين أكاديميين متفرغين في مراكز الانتساب.

٧- إعداد دليل إرشادي للطلاب المنتسبين.

٨- استخدام أساليب متنوعة في التقويم مثل إعداد البحوث المكتبية والدراسات الميدانية، والمراجعات النقدية لبعض المؤلفات وغيرها، وعدم حصر التقويم في الأسلوب التقليدي (الامتحان النهائي).

٤- التعليم العالي التعاوني

يقصد بالتعليم التعاوني cooperative education ذلك النمط من التعليم الذي يقوم على التعاون بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات العمل. وذلك بأن يقضي الطالب جزءا من دراسته في المؤسسات التعليمية داخل ميدان العمل في الشركات والمؤسسات وتحسب فترة التدريب داخل تلك المؤسسات جزءا متطلبا من إتمام شهادة الدراسة.

وتختلف الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في مؤسسات العمل تبعا لنوعية البرنامج الدراسي ومدته. وتتراوح مدة التدريب في المعاهد والكليات بين ثلاثة أشهر واثني عشر شهرا، بينما تتراوح بين سبعة أشهر وسنتين في الكليات الجامعية.

أ) **أهداف التعليم التعاوني**

١- يسهم هذا النمط من التعليم في توثيق المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل، حيث يكتسب الطالب المهارات والخبرات التطبيقية ويتخرج بعد ذلك جاهزا ومعدا لسوق العمل.

٢- يعمل التعليم التعاوني على زيادة ارتباط مؤسسات التعليم العالي بسوق العمل ومعرفة احتياجاته ومطالبه، مما يسهم في إعادة تقويم البرامج التعليمية في ضوء احتياجات السوق ومن ثم إعادة تكييف البرامج والمناهج لتلبية تلك الحاجات.

٣- يسهم هذا النمط من التعليم في تعريف الطالب في وقت مبكر بواقع سوق العمل والفرص والمصاعب والعقبات التي تكتنفه، ومن ثم تهيئته للتكيف مع هذا الواقع [٣٨، ص ص ٢٥-٣٠].

ب) **تطبيقات التعليم التعاوني**

بدأ التعليم التعاوني في مؤسسات التعليم العالي في أوائل القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم تطور وانتشر في نهاية السبعينات نتيجة لصدور بعض الأنظمة والقوانين التي تشجع على هذا النمط من التعليم. ومما يؤكد نجاح هذا النمط من التعليم مساهمة ٨٠٪ من الشركات الكبرى في الولايات المتحدة في هذا النمط من التعليم. وانتشر التعليم التعاوني بعد ذلك في الدول الصناعية مثل كندا، وبريطانيا، وألمانيا، واليابان، والسويد. وانتشر التعليم التعاوني بعد ذلك في بعض الدول الأقل تقدما مثل الهند وفيتنام وماليزيا وغيرها [٣٨، ص ص ١٠-١٥].

جـ) **مبررات الأخذ بالتعليم التعاوني**

١- يسهم التعليم التعاوني في تخفيف الضغط على الجامعات والكليات ورفع طاقتها الاستيعابية لمقابلة الطلب الاجتماعي المتزايد. حيث ينتقل جزء كبير من طلاب الصفوف العليا في الجامعات والكليات إلى مؤسسات العمل، خاصة أن مثل هذا النمط من التعليم يمكن أن يكثف في التخصصات العلمية والتطبيقية التي يحتاجها سوق العمل.

٢- يسهم التعليم العالي التعاوني في زيادة ارتباط مؤسسات التعليم العالي بسوق العمل ومعرفة احتياجاته ومطالبه، مما يسهم في تكييف برامج ومناهج التعليم العالي لتلبية تلك الاحتياجات والمطالب وزيادة الملاءمة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل.

٣- يساهم مثل هذا النمط من التعليم في تفعيل دور القطاع الخاص في مسيرة التعليم العالي، ويسهل كذلك عملية استيعاب مخرجات التعليم في سوق العمل، حيث يتوافر لهذه الشريحة الخبرة الكافية التي تؤهلهم إلى الانخراط في العمل مباشرة.

٥- التشغيل المسائي الكامل للجامعات

كثير من جامعات المملكة لا تعلم في المساء إلا في نطاق ضيق، على مستوى بعض المواد وبعض التخصصات وتنتهي في ساعات مبكرة من المساء. والذي نقترحه هو التشغيل الكامل للجامعات في التخصصات العلمية التطبيقية التي يعاني سوق العمل من نقص فيها. وذلك بأن تعمل الجامعة في فترتين كاملتين، فترة تنتهي عند الساعة الرابعة لتبدأ بعدها الفترة الثانية حتى العاشرة ليلا.

وطلاب الفترة الثانية قد يبقون مدة أطول في الجامعة، كأن تكون مدة البكالوريوس في الفترة المسائية خمس سنوات مقابل أربع سنوات في الصباح، كذلك يمكن أن تقدم دبلومات قصيرة (تتراوح بين سنة وسنتين)، لخريجي الثانوي لإعدادهم لسوق العمل في بعض التخصصات.

ويعد التشغيل المسائي الكامل للجامعات، خيارا مجديا اقتصاديا حيث لا يتطلب سوى زيادة في أعضاء هيئة التدريس والتوسع في المعامل والمختبرات، ويؤمن الاستغلال الأمثل للطاقم الإداري الموجود مع التوسع المحدود في ذلك. والتشغيل المسائي يمثل الاستخدام الأمثل للمباني، والمنشآت، ومرافق الخدمات، والأجهزة، والمعامل، وخاصة التي لها أعمار محدودة.

٦- التعليم القائم على الأوقاف

يعد الوقف الركيزة الأساسية في نشر العلم وتقدمه في تاريخ الأمة الإسلامية، حيث ساهمت المؤسسات والأموال الوقفية بدور فاعل في تنمية التعليم والصرف عليه في مراحله المختلفة، وبذلك أنشئت المدارس، والمكتبات، والجامعات التي ترعاها أموال الأوقاف في كثير من أنحاء العالم الإسلامي. ولكن دور الوقف في العملية التعليمية بدأ يتراجع في الوقت الراهن وأصبح محصورا في بعض الأنشطة [٣٩، ص ص ١٦-٢١].

ونظرا للطلب المتزايد على التعليم العالي وعجز المؤسسات التعليمية عن استيعاب هذا الطلب، وللحاجة الماسة في افتتاح مزيد من الكليات والجامعات، فيمكن توجيه الموسرين وتشجيعهم على المساهمة في الوقف على المؤسسات التعليمية العليا وتفعيل الأوقاف القائمة في هذا المضمار. ومثل هذا العمل يحتاج إلى جهد مكثف وعمل توعوي منظم حتى يمكن أن يثمر في مؤسسات تعليمية فاعلة.

وقصر الكليات الوقفية على العلوم التطبيقية والعلمية التي يحتاجها سوق العمل سوف يسهم كذلك في الحد من هيمنة التخصصات النظرية، ويلبي بعض الطلب الاجتماعي المتزايد على مؤسسات التعليم العالي.

٧- التعليم الأهلي

يعد التعليم العالي الأهلي أحد الخيارات التي يمكن الأخذ بها لتوفير مشقة السفر والاغتراب على السعوديين الذين يذهبون للخارج من أجل مواصلة التعليم العالي، كذلك هناك قرابة ١٥٪ من خريجي التعليم الثانوي من غير السعوديين، وهذا النمط من التعليم يمكن أن يكون خيارا مناسبا لهم لمواصلة الدراسة. ومن جانب آخر، ينبغي أن يقتصر التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية على التخصصات العلمية التطبيقية والتي يحتاجها سوق العمل، وتوضع له الضوابط والمعايير التي تضمن استمرار جودته.

٨- اقتراحات حول برامج التعليم العالي القائمة

بالإضافة إلى أنماط التعليم العالي المقترحة، نقدم بعض التوصيات والمقترحات المتعلقة ببنية وبرامج التعليم العالي القائمة التي يمكن أن تجعل التعليم العالي أكثر ملاءمة لمطالب التنمية. وهذه التوصيات على النحو الآتي:

١- تقليص بعض التخصصات النظرية في التعليم الجامعي، خاصة بعض التخصصات الاجتماعية والأدبية، والتي يعاني خريجوها من عدم وجود فرص عمل ملائمة سواء في القطاع العام أو الخاص. وهذه يمكن تحقيقه من خلال دمج الأقسام المتشابهة مع بعضها البعض. ومثال ذلك، دمج قسم الخدمة الاجتماعية ليصبح شعبة في قسم الاجتماع، ودمج قسم الإعلام ليصبح شعبة في قسم اللغة العربية، ودمج قسم الآثار ليصبح شعبة في قسم التاريخ، وعلى ذلك تقاس الأقسام الأخرى التي أصبحت حاجة سوق العمل لها محدودة.

٢- قصر الأقسام التي حاجة سوق العمل لها محدودة على المراكز الرئيسة للجامعات وقفل الأقسام المشابهة في الفروع.

٣- في ضوء تراجع الطلب على التربويين في القطاع التعليمي، ينبغي إعادة النظر في أعداد كليات التربية الموجودة خارج المراكز الأساسية للجامعات، وعلى ذلك تقاس الكليات الأخرى التي لا يحتاجها سوق العمل.

٤- في ضوء الاقتراحات السالفة، ووجود الإمكانات بعد التقليص المقترح، فإننا نقترح تحويل فروع الجامعات الموجودة في القصيم والمدينة المنورة إلى جامعات متخصصة في المجالات العلمية والتطبيقية.

٥- ورغم كثرة أنماط التعليم المقترحة، إلا أن خريجي التعليم الثانوي سوف يتضاعفون بأعداد كبيرة تفوق قدرات مؤسسات التعليم العالي في المستقبل، لذلك نقترح إعادة النظر في طبيعة التعليم الثانوي. وذلك بتوسيع قاعدة التعليم الفني والمهني في المرحلة الثانوية ليشاطر التعليم العام، وذلك بإعداد الأفراد لدخول سوق العمل بعد الثانوي مباشرة. وذلك يتطلب التوسع في الثانويات الصناعية والمعاهد الفنية والمهنية المتخصصة، والتي يعاني سوق العمل من نقص كبير فيها.

٦- تكثيف البرامج التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي وربطها مباشرة بمؤسسات ومتطلبات التنمية واحتياجات القطاع الخاص.

٧- إشراك القطاع الخاص في التخطيط للمناهج الدراسية.

الخاتمة

يتضح من خلال التحليل والمقارنات الإحصائية للمعلومات الإسقاطات الحسابية النتائج التالية:

١- شهد التعليم العالي في المملكة العربية السعودية نهضة كبيرة، حيث قفز منسوبو التعليم العالي من ٧,٠٠٠ طالب في عام ١٣٩٠هـ إلى ٢٨١,٠١٨ طالبا وطالبة في عام ١٤١٧هـ.

٢- رغم التوسع في التعليم العالي، إلا أن الطلب الاجتماعي يفوق بكثير قدرات مؤسسات التعليم العالي الاستيعابية، حيث تعمل مؤسسات التعليم العالي بطاقتها الاستيعابية في الوقت الراهن، وهناك قرابة ٣٠٪ من خريجي التعليم الثانوي لم يلتحقوا بمؤسسات التعليم العالي، كذلك يتوقع أن تتضاعف مخرجات التعليم الثانوي إلى أكثر من ثلاثة أضعاف خلال السنوات العشر المقبلة.

٣- ما زالت نسبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي متدنية مقارنة بالدول الصناعية، حيث تشكل ١٨٪ من إجمالي الفئة العمرية ١٩-٢٣ التي توازي سن الانخراط في التعليم العالي.

٤- يتسم التعليم العالي بارتفاع نسبة الإناث سوءا الملتحقات بمؤسسات التعليم العالي أو بالدفعات المتخرجة حديثا.

٥- يغلب على مخرجات التعليم العالي التخصصات النظرية والتربوية، حيث تشكل ٧٩٪ من مجموع مخرجات التعليم العالي في خمس السنوات الماضية، ويتوقع أن ترتفع هذه النسبة في المستقبل لزيادة الملتحقين بهذه التخصصات في الوقت الراهن. بينما الطلب في سوق العمل يتجه نحو التخصصات الفنية والعلمية التطبيقية. ويتضح ذلك من التركيبة المهنية للعمالة الوافدة حيث تشكل العمالة الوافدة ٦٠٪ من إجمال القوى العاملة في

١٤١٣هـ، أكثر من ١٩٪ من إجمالي العمالة الوافدة يحمل تعليما عاليا، وبذلك فكثير من مخرجات التعليم العالي في الوقت الراهن من التخصصات النظرية والأدبية لا تتلاءم مع احتياجات سوق.

٦- يتسم القطاع الحكومي، وهو المستهلك الأول المخرجات التعليم العالي، بالتشبع في أغلب احتياجاته الوظيفية، حتى قطاع التربية والتعليم بدأ في الاكتفاء من أغلب التخصصات.

٧- يعمل في القطاع الصناعي ٥٦٦،٩١٠ نسمة في عام ١٤١٤هـ ويتوقع أن يرتفع هذا العدد ليصل إلى ٦٢١،٦٠٠ نسمة في عام ١٤٢٠هـ.

وبناء على خصائص المجتمع السعودي السابق ذكرها والتي تمثل : الطلب الاجتماعي الكبير والمتزايد، وعجز مؤسسات التعليم العالي عن تلبية هذا الطلب، واحتياجات التنمية المتجددة والمتزايدة، وعدم قدرة مؤسسات التعليم العالي على مقابلة هذه الاحتياجات أو مواكبة مستجدات سوق العمل، فإن هذه الدراسة اقترحت التوسع في بعض أنماط التعليم القائمة واقتراح بعض البدائل على النحو الآتي:

١- التوسع في الكليات التقنية القائمة والكليات المتوسطة الشاملة، لتخفيف الضغط على الجامعات وإعادة التوازن بين التخصصات النظرية والتطبيقية، وإمداد سوق العمل بالعمالة الوسطى، والتي يمثل تركيب القوى العاملة نقصا كبيرا فيها.

٢- التشغيل المسائي الكامل للجامعات في التخصصات العلمية التطبيقية التي يعاني سوق العمل من نقص فيها.

٣- التوسع في الانتساب حيث يلبي الحاجة الاجتماعية عند الأفراد والرغبة في التنمية الذاتية من خلال التعلم واكتساب المعرفة والمهارات، ويخفف كذلك الطلب المتزايد على الدراسة المنتظمة.

٤- تبني نموذج التعليم التعاوني حيث يسهم في تخفيف الضغط على الجامعات والكليات ورفع طاقتها الاستيعابية لمقابلة الطلب الاجتماعي المتزايد، خاصة أن مثل هذا النمط من التعليم يمكن أن يكثف في التخصصات العلمية والتطبيقية التي يحتاجها سوق العمل.

٥- تبني نموذج التعليم العالي القائم على الوقف لمقابلة الطلب المتزايد على التعليم العالي وقصر الكليات الوقفية على العلوم التطبيقية والعلمية.

٦- التوسع في التعليم العالي الأهلي حيث يوفر بديلا جيدا من السفر للخارج. وأن يقتصر التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية على التخصصات العلمية التطبيقية والتي يحتاجها سوق العمل.

٧- تقليص التخصصات النظرية في الجامعات القائمة والتي يواجه المتخرجون منها صعوبة في الحصول على فرص للعمل، والتوسع في افتتاح جامعات جديدة تركز على الدراسات العلمية والتطبيقية.

المراجع

[١] فرجاني، نادر. *التنمية البشرية في مصر رؤية بديلة*. القاهرة: المشكاة، ١٩٩٤م.

[٢] الإبراهيم، عبدالرحمن حسن. *التعليم العالي والتنمية في دولة قطر*. الدوحة: جامعة قطر، ١٩٩٧م.

[٣] الخطيب، محمد شحاته، وآخرون. *واقع التنمية وخططها المستقبلية في دول مجلس التعاون ودور التربية في تلبية احتياجاتها*. الكويت: المركز العربي للبحوث والتربية لدول الخليج، ١٤١٥هـ.

[٤] الفارس، عبد الرزاق. "التعليم العالي وسوق العمل في دولة الإمارات العربي المتحدة." دبي، ندوة الثقافة والعلوم، ١٩٩٦م.

[٥] الحميدي، عبدالرحمن بن سعد، وآخرون. "أنماط التعليم العالي وتجديداته." بحث غير منشور مقدم إلى وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤١٨هـ.

[٦] مكتب التربية العربي لدول الخليج. ملخص ورقة عمل "واقع الجامعات في دول الخليج العربي. *وقائع الندوة الفكرية الثالثة*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٧هـ.

[٧] الداود، عبد المحسن سعد. *التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، بداياته وتطوره*. الرياض: دار أركان للنشر والتوزيع، ١٤١٦هـ.

[٨] السيف للدراسات والاستشارات الاقتصادية والإدارية. *دراسة الجدول الاقتصادية لإنشاء كلية جامعية بمنطقة حائل*. دراسة مقدمة لوزارة التعليم العالي، ١٤١٦هـ.

[٩] وزارة التعليم العالي. *نشرة أولية لأهم المعلومات الإحصائية عن التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤١٧هـ-١٩٩٦م*. الرياض: الإدارة العامة للدراسات والمعلومات، ١٤١٧هـ.

[١٠] وزارة التعليم العالي. *المؤشرات الإحصائية عن تطور التعليم العالي، من عام ١٤٠٠هـ إلى عام ١٤١١هـ*. الرياض: الإدارة العامة لتطوير التعليم العالي، ١٤١٢هـ.

[١١] وزارة التعليم العالي. *إحصاءات التعليم العالي*. الرياض: الإدارة العامة للدراسات والمعلومات، ١٤١٧هـ.

[١٢] وزارة التعليم العالي. *إحصاءات التعليم العالي*. الرياض: الإدارة العامة للدراسات والمعلومات، ١٤١٦هـ.

[١٣] وزارة التخطيط. *الكتاب الإحصائي السنوي*، العدد الواحد والثلاثون. الرياض: مصلحة الإحصاءات العامة، ١٤١٥هـ.

[١٤] مجلس القوى العاملة. *التقرير الرابع عشر عن أوضاع التعليم الفني والتدريب بالمملكة العربية السعودية ١٤١٥هـ*. الرياض: الأمانة العامة، ١٤١٦هـ.

[١٥] مجلس القوى العاملة. *التقرير الخامس عشر عن أوضاع التعليم الفني والتدريب بالمملكة العربية السعودية ١٤١٦هـ*. الرياض: الأمانة العامة، ١٤١٧هـ.

[١٦] المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني. *التقرير الإحصائي*. الرياض: الإدارة العامة للتخطيط والميزانية، ١٤١٧هـ.

[١٧] مصلحة الإحصاءات العامة. *النتائج التفصيلية للتعداد العام للسكان والمساكن في المملكة العربية السعودية*. الرياض: وزارة التخطيط، د. ت.

[١٨] فهمي، محمد سيف الدين. "اتجاهات التغيير والتطوير في التعليم الجامعي وموقف جامعات دول الخليج منها." *رسالة الخليج العربي*، ٩، ع٢٨ (١٤٠٩هـ)، ١٢٧-١٥٢.

[١٩] كامل، عمر بن عبد الله. *تخطيط التعليم العالي في المملكة في ضوء احتياجات سوق العمل ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية*. الرياض: وزارة التعليم العالي، ١٤١٨هـ.

[٢٠] خلف، عمر محمد. "الاتجاهات الحديثة للتعليم العالي في العالم." *وقائع الندوة الفكرية الخامسة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٥هـ، ٢٢٣-٢٦٣.

[٢١] وزارة التعليم العالي. *إحصاءات التعليم العالي*. الرياض: الإدارة العامة للدراسات والمعلومات، ١٤١٣هـ.

[٢٢] وزارة التعليم العالي. *إحصاءات التعليم العالي*. الرياض: الإدارة العامة للدراسات والمعلومات، ١٤١٤هـ.

[٢٣] وزارة التعليم العالي. *إحصاءات التعليم العالي*. الرياض: الإدارة العامة للدراسات والمعلومات، ١٤١٥هـ.

[٢٤] وزارة المعارف. *نشرة أولية تصدر عن التطوير التربوي*. الرياض: وزارة المعارف، ١٤١٨هـ.

[٢٥] الرئاسة العامة لتعليم البنات. *نشرة أولية تصدر عن الإدارة العامة للتخطيط في الرئاسة العامة لتعليم البنات*. الرياض: الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٧هـ.

[٢٦] الرشيد، محمد الأحمد، وحمد بن محمد البعادي. "الكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي في دول الخليج العربية ومدى ارتباطها بخطط التنمية وبرامجها." *وقائع الندوة الفكرية الخامسة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٥هـ، ١٥٣-٢٨٧.

[٢٧] وزارة الداخلية، "العمالة الوافدة وقضايا الإحلال." ورقة عمل مقدمة لندوة توظيف العمالة الوطنية في القطاع الأهلي، الرياض، رجب ١٤١٦هـ.

[٢٨] وزارة التخطيط. *خطة التنمية السادسة، ١٤١٥هـ-١٤٢٠هـ*. الرياض: مطابع وزارة التخطيط، ١٤١٦هـ.

[٢٩] الرشيد، محمد بن أحمد. "التعليم العالي وسوق العمل." *ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية*. الرياض: وزارة التعليم العالي، ١٤١٨ هـ.

[٣٠] كريم الدين، عبدالله. *الكلية المتوسط الشاملة: مفهومها، وتطبيقاتها*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢م.

[٣١] الخطيب، محمد شحاته. *التعليم الفني في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: دار الخريجي، ١٤١٣هـ.

[٣٢] الأمانة العامة للاتحاد العربي للتعليم التقني. *دراسة واقع التعليم العالي المتوسط (الفني والمهني) بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ.

[٣٣] الشبيلي، عبدالرحمن بن صالح، وآخرون. "دراسة عن وضع الانتساب في مؤسسات التعليم العالي." دراسة غير منشورة مقدمة لوزارة التعليم العالي، الرياض، ١٤١٣هـ/١٩٩٢م.

[٣٤] البلاع، فوزية بنت محمد بن صالح. "تقويم نظام الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٤١٧هـ.

[٣٥] السيد، عبد العاطي السيد، وآخرون. صعوبات الدراسة بالانتساب ومقترحاته لحلها: دراسة استطلاعية لاتجاهات الطلاب. جدة: جامعة الملك عبدالعزيز، عمادة الانتساب، ١٤٠١هـ.

[٣٦] العبدالله، منيرة بنت محمد بن عثمان. "الهدر التربوي لنظام الانتساب بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٤١٥هـ.

[٣٧] حبيب، قائقة سعيد. "تقويم أساليب الاتصال التعليمي والخدمات الإرشادية بنظام الانتساب بجامعة الملك عبدالعزيز." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٤١٢هـ.

[٣٨] السلطان، فهد بن سلطان محمد. *التعليم التعاوني وإمكانية الإفادة منه في المواءمة بين مخرجات التعليم العالي والحاجات الفعلية لسوق العمل في المملكة العربي السعودية*. الرياض: جامعة الملك سعود، مركز البحوث التربوية، ١٤٢٠هـ.

[٣٩] المعيلي، عبدالله بن عبدالعزيز. *دور الوقف في العملية التعليمية*. الرياض: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، ١٤٢٠هـ.

Development Requirements of Higher Education: A Descriptive and Analytical Study about the Capability of Higher Education to Meet Development Requirements and Social Demand in Saudi Arabia

Ibrahim M.H Al-Abdullah
Assistant Professor, Dept. of Sociology,
College of Social Sciences, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic Univ., Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aims at analyzing higher education in Saudi Arabia at the present time, and determining to what extent it meets development requirements and social demand. It also aims to present ideas and alternatives in which higher education could adapt in order to meet social and development demands.

The study depended on analytical description which represents a thorough description of the higher education establishments. This has been done with reference to the official statistics which represent general education outcomes, population growth and social demand. It also gives a diagnosis of the capability of higher education facilities, estimated needs in the future and the process necessary to calculate the social demand on these establishments in the future.

The study shows the following :

1- There is a rapid increase in population growth in which the yearly average of this growth is 3.7%. Those who are below the age of 20 represent 60% of the total population.

2- Higher education establishments are working with their full capacity at the present time. The number of secondary school graduates is expected to double three times during the coming ten years, so higher education establishments will be unable to meet the social demands either at the present time or in the future.

3- Higher education outcomes are dominated by the educational and theoretical studies which form 79% of the total outcomes in the last five years, whereas the workforce demands technical and applied sciences. So, many literary and theoretical fields are not demanded by the workforce market at present time.

4- The public sector, which is the target of many higher education graduates, is now in no need of them. The general education sector is totally covered in most fields. So, the private sector is expected to attract most graduates.

5- Foreigners formed 60% of the total workforce in the year A.H. 1413; 19% of them held higher education qualifications.

In the light of these results, the study has presented the following recommendations: enlarge the different higher education styles such as community colleges, higher technical education, cooperative learning, charity-based learning, non-regular directed study, private higher education, night universities, and, finally, revising the existing educational programs.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٥٥-١٧٣ (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠٢م)

أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير بعض المهارات الأساسية بكرة القدم للناشئين في محافظة المفرق، الأردن

ناجح ذيابات* و محمد العلي**

* قسم التنظيم والإدارة، كلية الحسين، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن

** أستاذ مساعد، قسم العلوم الرياضية، كلية التربية البدنية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

(قُدم للنشر في ١٤١٩/١١/٢٥هـ؛ وقُبل للنشر في ١٤٢٠/٢/١٨هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير بعض المهارات الأساسية لكرة القدم عند ناشئي محافظة المفرق (الأردن)، حيث قام الباحثان بإعداد برنامج تدريبي مقترح لتطوير بعض المهارات الأساسية لكرة القدم، وتضمنت هذه المهارات دقة التصويب، والسيطرة على الكرة، وركل الكرة لأبعد مسافة.

بلغ حجم العينة ١٨ لاعبا تم اختيارهم بالطريقة العمدية من منتخب محافظة المفرق للناشئين لكرة القدم.

وقد أظهرت النتائج بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي لجميع المهارات المستخدمة في البحث ولصالح البعدي، مما يعني أن للبرنامج التدريبي أثرا في تطوير المهارات المختارة في البحث.

ويوصي الباحثان بالاهتمام بالبرامج التدريبية المبنية على أسس علمية سليمة، والاهتمام بالاختبارات التي تخدم اللاعبين، مع إجراء دراسات مشابهة على مهارات أخرى.

ا

المقدمـــــة

لقد أصبحت كرة القدم تعتمد اعتمادا كبيرا على مستوى المهارات التي يجيدها اللاعب أثناء المباراة التي بوساطتها يستطيع المدرب واللاعب تحقيق أهدافها.

إن مهارات اللاعبين لا تأتي دون تخطيط مسبق وإنما تأتي عن طريق البرامج التدريبية المطورة التي تساعد اللاعب على الارتقاء بمهاراته وتطويرها، من أجل تسخيرها لخدمة فريقه كونه على معرفة ودراية كاملة بما يجري داخل الملعب. إن هذه المهارات تلعب دورا كبيرا وأساسيا في تحقيق وتنفيذ الواجبات الخططية أثناء اللعب، فكلما كان اللاعب يملك مهارات جيدة يمكنه أن يساعد فريقه في تحقيق الفوز. ويعتبر اختيار المهارة المناسبة لتنفيذ الموقف الخططي أمرا ضروريا لنجاحه بالإضافة لعناصر أخرى. كما أن اختيار التوقيت المناسب لتنفيذها يلعب دورا حيويا أيضا في نجاحها [١ ، ص٢٨]، مما دفع المدربين لتطوير برامجهم التدريبية لتتناسب مع متطلبات اللعب.

مشكلة البحث

تعاني كرة القدم في الأردن منذ زمن طويل من ضعف واضح في إعداد اللاعبين الناشئين مما ينعكس سلبا على أدائهم المهاري، والتدريبي، والخططي أثناء المباراة. وعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل المدربين، إلا أن هذه الجهود لا تأتي بثمارها لاعتمادها على الخبرة الميدانية دون الالتفات إلى الأسس العلمية السليمة.

ومن خلال خبرة الباحثين في ميادين كرة القدم الأردنية لاحظا قلة وجود برامج تدريبية لدى المدربين لتطوير مهارات اللاعبين، لذا قاما بوضع برنامج تدريبي معتمدين الأسس العلمية في محتوياته حتى يكون له أثر فاعل في تطوير مهارات اللاعبين.

ومن هنا تكمن أهمية البحث والحاجة إليه في المساهمة في رفع مستوى اللاعبين الناشئين في محافظة المفرق ووضع برنامج مبني على أسس علمية سليمة لتطوير بعض المهارات الأساسية بكرة القدم عند اللاعبين الناشئين.

هدف البحث

معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير بعض المهارات الأساسية عند ناشئي كرة القدم في محافظة المفرق الأردن.

فروض البحث

هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (& = ٠.٠٥) بين الاختبارات القبلية والبعدية على بعض المهارات الأساسية ولصالح الاختبار البعدي.

حدود الدراسة

الحدود الموضعية

تقتصر الدراسة على معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات دقة التصويب، والسيطرة، وركل الكرة لأبعد مسافة.

الحدود المكانية

تقتصر الدراسة على ناشئي كرة القدم بمحافظة المفرق بالأردن.

الحدود الزمانية

تم تنفيذ هذه الدراسة خلال الفترة من ١٥/١/ ١٩٩٨م إلى ٣١/٣/١٩٩٨م.

الإطار النظري

أهمية الأداء الفني (التكنيك)

لقد قام العديد من الخبراء بتناول موضوع التكنيك في كرة القدم لذا ارتأى الباحثان التطرق إلى هذا المفهوم لأنه جزء هام من هذا البحث.

يلعب الأداء الفني (التكنيك) الرياضي دورا مختلفا من ناحية الأهمية في الألعاب الرياضية المختلفة، وفي لعبة كرة القدم لا يمكن للاعب أن يؤدي المباراة بشكلها المطلوب ما

لم يكن التكنيك الذي يملكه جيدا ومنسجما مع ما يتطلبه اللعب، أو المباراة. أما في ألعاب السرعة والسرعة القوية كالألعاب المنظمة وألعاب القوة، فإن التحضير الجيد للتكنيك الرياضي يلعب دورا مهما أيضا. ففي الوقت الذي يكون التدريب موجها فيه للقابلية الجسمية لركض المسافات القصيرة، والرمي، والقفز، نجده في الألعاب المنظمة وألعاب القوة منصبا على الناحية التكنيكية، وذلك بسبب كثرة العناصر الفنية التي يجب تعلمها والتدريب عليها [٢، ص ص ٨٧-٨٨].

إن لاعب كرة القدم، إذا لم يكن على درجة عالية من المهارات، فإنه لا يمكن أن يُنفذ ما يطلب منه في اللعب من تطبيق واجبات خطة اللعب. ومن هنا كانت الأهمية الكبيرة للتكنيك أن ارتفاع مستوى اللعبة يتعلق بتعليم مبادئ التكنيك المختلفة وإيجاد اللاعب ذي التوافق العضلي العصبي الجيد [٣، ص٩٠].

تعد المهارة إحدى الركائز الأساسية التي تقوم عليها لعبة كرة القدم، من هنا لابد من الاهتمام بتطوير المهارة لدى الناشئ وتثبيتها ليتمكن من استخدامها أثناء المنافسة بشكل إيجابي. حيث يشير ثامر محسن إلى أن الأداء المهاري يعطي اللاعب القدرة على أدائه أثناء المباراة [٤، ص ص ٣٦-٣٧].

تعريف التكنيك

لقد وضع العديد من العلماء تعريفات كثيرة للتكنيك، إلا أن هناك تعريفات أكثر دقة من غيرها تصب في نفس الموضوع فقد عرفه حنفي مختار بأنه كل الحركات الضرورية الهادفة التي تؤدي لغرض معين في إطار قانون كرة القدم أو بدونها [٥، ص ٣٣].

كما عرفه ألفريد كونزه بأنه الطريقة التي يمكن بها التفوق في الهجوم والدفاع بالكرة أو يدونها فرديا أو الاشتراك في مقابلة الخصم [٦، ص ٥٥].

أما Wade and Younker، فقد عرفا (التكنيك) بأنه عبارة عن مركب من العوامل التالية: التكيف، والمهارة، والفردية، واللعب الفرقي ومعرفة قوانين اللعب [٧، ص ٩٦].

الدراسات المشابهة

قام نجاح شلش ويوسف كماش سنة ١٩٨١م بدراسة بعنوان: "أثر برنامج تدريبي لتطوير بعض المهارات الأساسية بكرة القدم لطلاب كلية التربية الرياضية/ جامعة البصرة."

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي على التقدم المهاري لطلاب كلية التربية الرياضية في جامعة البصرة. وقد تكونت عينة البحث من ١٥ لاعبا من لاعبي البصرة، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تأثير هذا البرنامج على تقدم مستوى الطلاب في المهارات المختارة [٨، ص ص ٨١-١٠٣].

قام بطرس رزق عام ١٩٨١ م بدراسة للحصول على الدكتوراه بعنوان: "أثر برنامج تعليمي مقترح لتطوير الأداء المهاري بكرة القدم لطلبة الصف الأول بكلية التربية الرياضية بالأسكندرية." هدفت الدراسة إلى معرفة أنسب الأساليب التدريبية والتعليمية في رفع مستوى الطلاب المهاري. وقد بلغت عينة البحث ٣١١ طالبا من المرحلة الأولى، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي، وقد أظهرت نتائج هذه الرسالة بأن حالة المزج بين المهارات الحركية والتمرينات البدنية لها تأثير أكبر من باقي الأساليب الأخرى [٩، ص ٨٣].

كما قام عمر أبو المجد سنة ١٩٧٧م بدراسة بعنوان: "أثر برنامج تدريبي مقترح على تقدم المستوى البدني والمهاري بكرة القدم للناشئين تحت سن ١٤." وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر البرنامج المقترح على تطور مستوى الناشئين المهاري والبدني. تكونت عينة البحث من ٦٠ ناشئا وقد أظهرت نتائج البحث بأن للبرنامج تأثيرا إيجابيا على مستوى الناشئين [١٠، ص٤٢].

إجراءات البحث

منهج البحث المستخدم

إن طبيعة المشكلة المراد دراستها تحدد منهج البحث، والمنهج التجريبي هو أقرب المناهج وأنسبها لموضوع هذا البحث لأن هذا المنهج مناسب لطبيعة المشكلة.

عينة البحث

لقد بلغت عينة البحث ٢٤ لاعبا من منتخب محافظة المفرق، حيث تم اختيارهم بالطريقة العمدية، وقد تم استبعاد ٦ لاعبين لعدم انتظامهم في التدريب وعدم متابعة الاختبارات.

أدوات البحث

من أجل التوصل إلى النتائج المطلوبة استعان الباحثان بالعديد من الأدوات كي تتماشى مع متطلبات البحث ومن هذه الأدوات: اختبار فاندر هوف وكرات قدم.

صدق الاختبار

إن صدق الاختبار يعني أن يقيس الصفة المراد قياسها كما ونوعا. ولاستخراج صدق الاختبارات الموضوعة والمختارة، اتبع الباحث صدق المحتوى والذي يمكن الاعتماد عليه ويكون جديرا بالثقة. لذا قام الباحثان بعرض الاختبارات على مجموعة من الخبراء المختصين في هذا المجال،[١] وقد ثبت صدق الاختبار بعد أن اتفق الخبراء بأن تلك الاختبارات الموضوعة والمختارة تحقق الغرض الذي وضعت من أجله.

ثبات الاختبار

إن ثبات الاختبار يعني أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا أعيد الاختبار على نفس المجموعة تحت ظروف متشابهة. ولقياس ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيق الاختبارات المختارة على عينة عشوائية مكونة من ٨ لاعبين، حيث أجريت عليها الاختبارات، ثم أعيدت التجربة على نفس المجموعة بعد أسبوع وبنفس الظروف. وبعد الحصول على المعلومات تم استخدام معامل الارتباط البسيط (بيرسون)، حيث أظهرت

---

١ سبعة خبراء من جامعة اليرموك الأردنية.

النتائج أن الاختبارات تتمتع بدرجة ثبات عالية، حيث ظهر أن القيمة المحتسبة لكل اختبار أكبر من القيمة الجدولية كما بينها جدول رقم ١.

جدول رقم ١. جدول يوضح الارتباط

ت	الاختبارات	معامل الارتباط بين الاختبارين الأول والثاني	القيمة الجدولة
١	دقة التصويب	٠.٨٥	
٢	السيطرة على الكرة	٠.٨٩	٠.٤٩٧
٣	ركل الكرة لأبعد مسافة	٠.٨١	

التجربة الاستطلاعية

قام الباحثان بإجراء التجربة الاستطلاعية على عينة مكونة من ٨ لاعبين من منتخب محافظة المفرق يوم الأربعاء ١٩٩٧/١٢/٣٠م، ثم أعيدت نفس التجربة بعد أسبوع على نفس أفراد العينة، وكان الهدف من هذه التجربة هو:

١- التعرف على مدى فهم الطلاب لمفردات الاختبار.

٢- التعرف على الوقت المستغرق.

٣- التعرف على مدى استجابة المختبرين للاختبار.

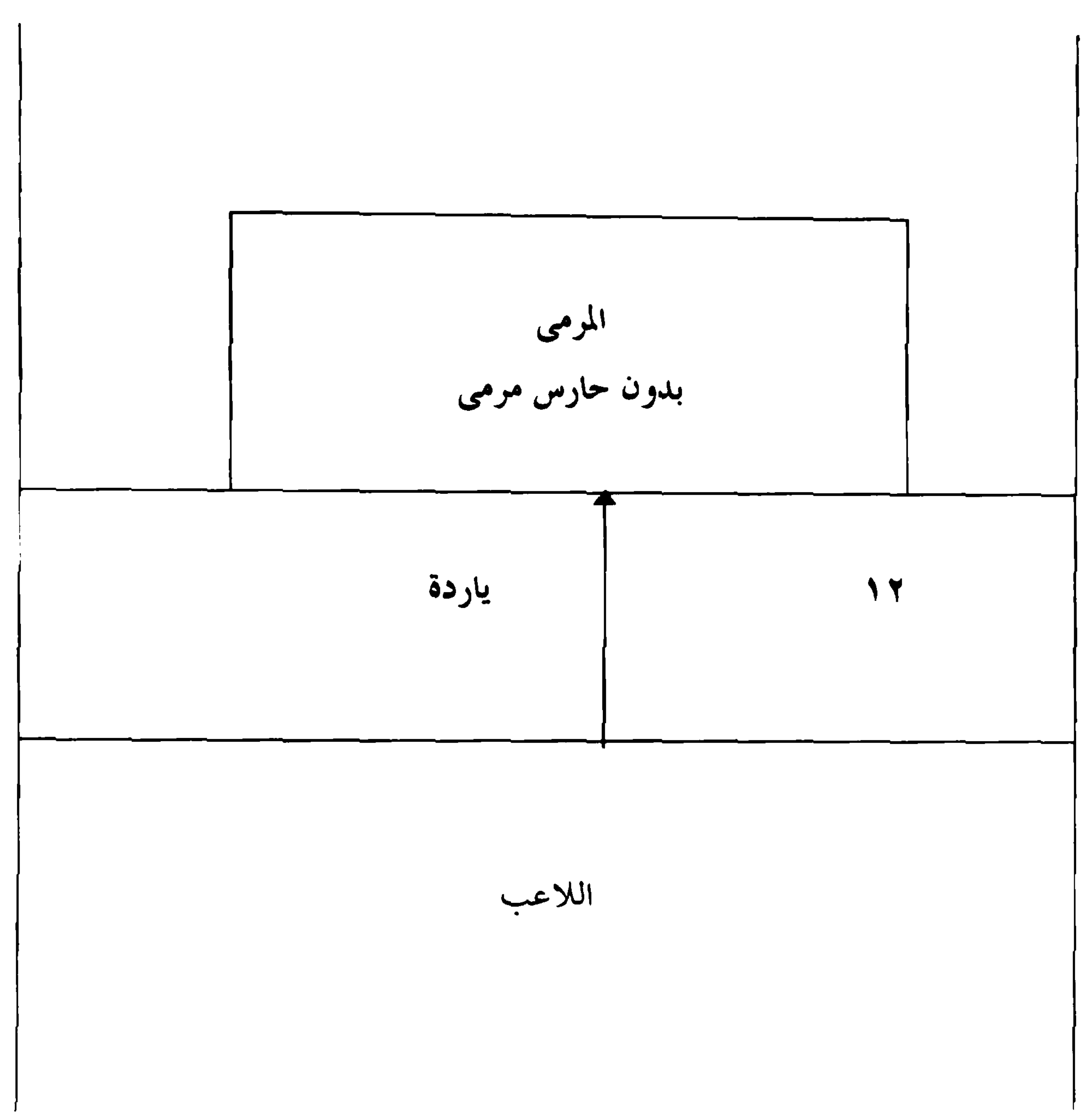
الاختبارات المستخدمة

استخدم الباحثان اختبار Vandar Hoof فاندر هوف لأنه مقنن ومناسب لأعمار عينة البحث وقد كانت الاختبارات كالأتي:

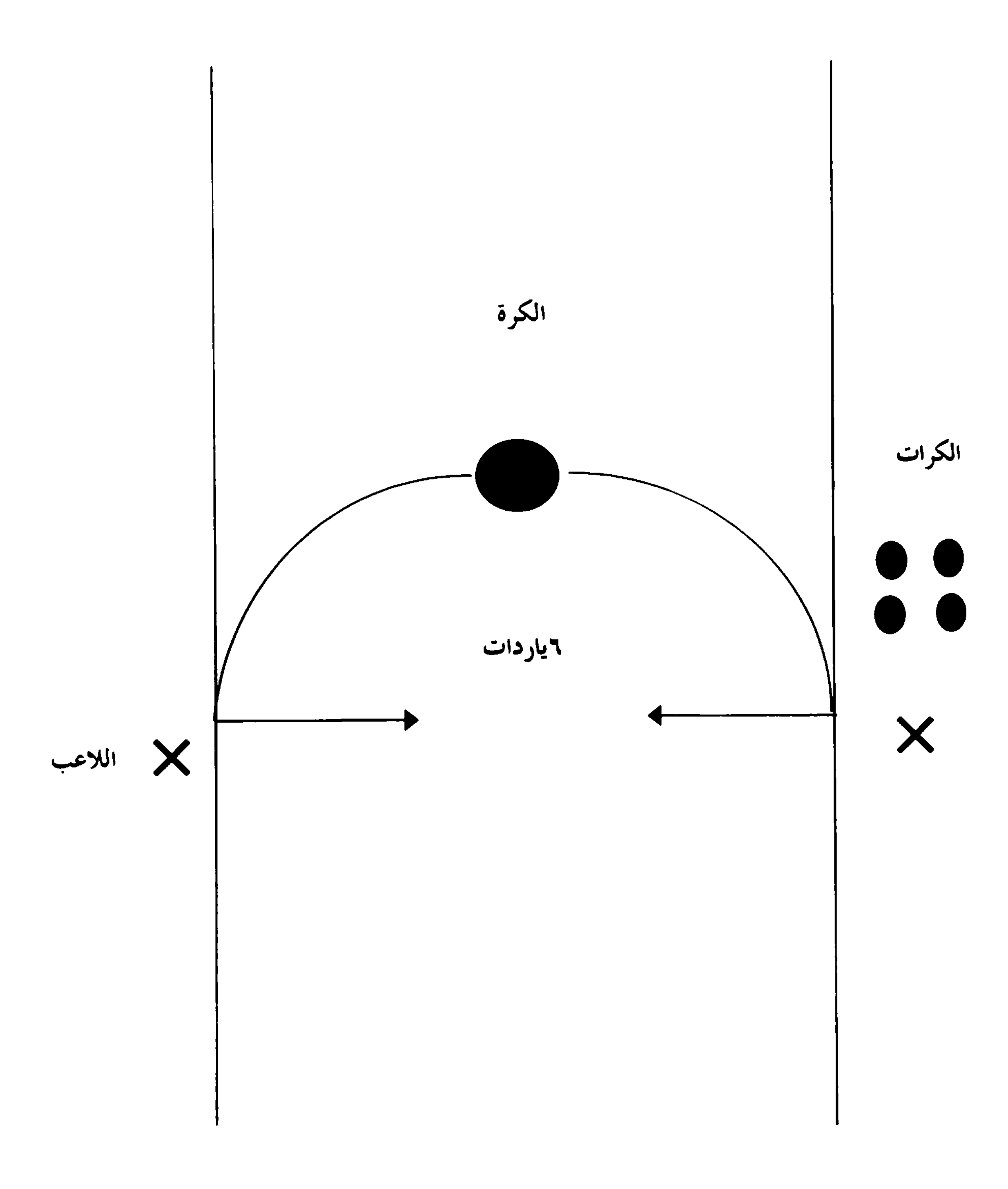
١- دقة التصويب.

٢- ركل الكرة لأبعد مسافة.

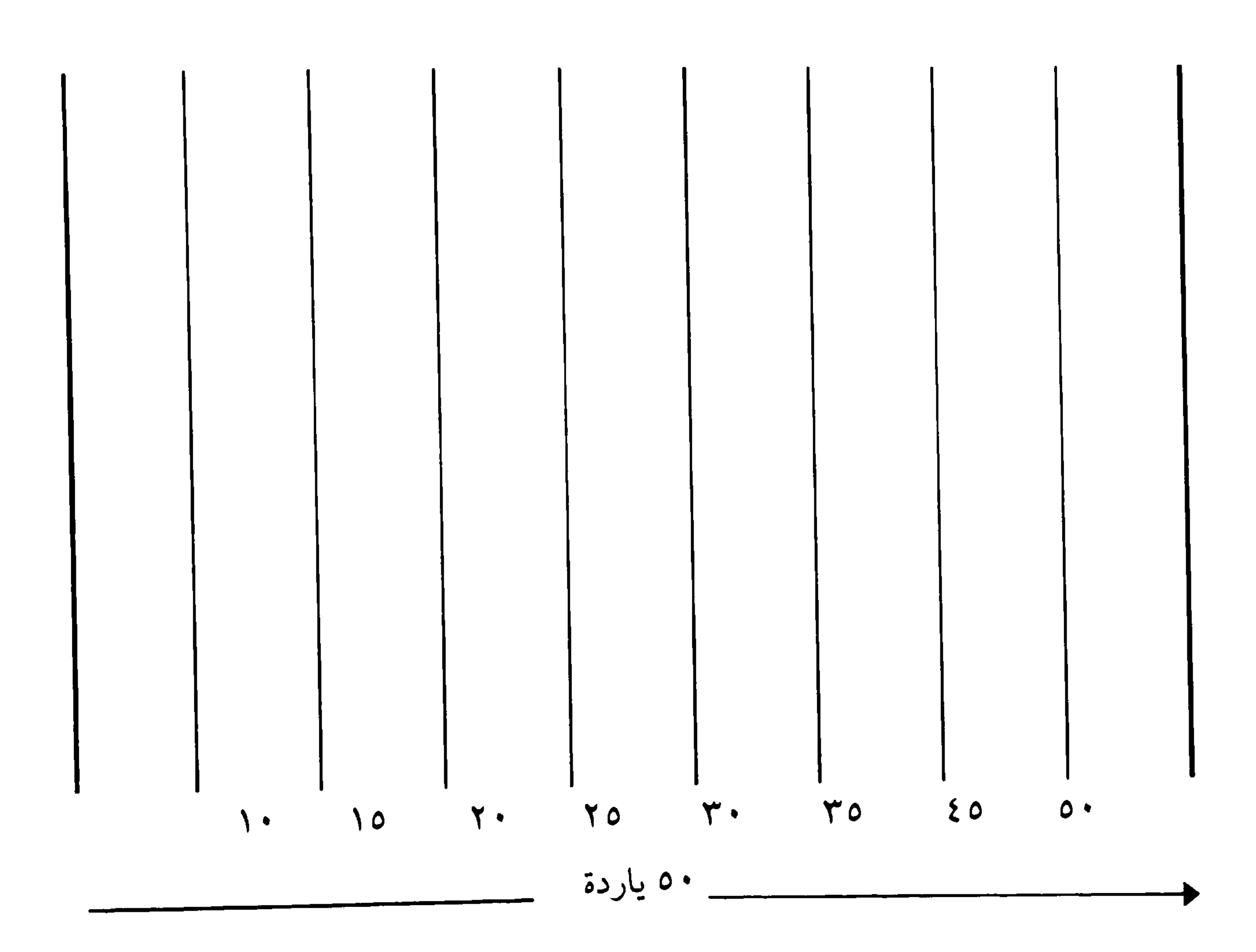
٣- السيطرة على الكرة كما هو موضح في الأشكال ذات الأرقام ١-٣.



شكل رقم ١. اختبار الدقة في التهديف



شكل رقم ٢. إيقاف حركة الكرة (السيطرة)



شكل رقم ٣. اختبار ركل الكرة بالقدم لأطول مسافة ممكنة

الوسائل الإحصائية

استخدم الباحثان المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار test (t)، ومعادلة بيرسون للارتباط.

البرنامج التدريبي

قام الباحثان بإعداد برنامج تدريبي لتطوير بعض مهارات اللاعبين الناشئين في منتخب محافظة المفرق مراعين المستوى التدريبي والمرحلة العمرية لعينة البحث معتمدين على خبراء مختصين[٢] في هذا المجال لوضع البرنامج بشكله النهائي. اشتمل البرنامج التدريبي على ٢٤ وحدة تدريبية بمعدل ٣ وحدات تدريبية كل أسبوع روعي فيها التدرج في الحمل التدريبي، حيث تم تقسيم الوحدة التدريبية إلى:

١- القسم التحضيري

٢- القسم الرئيس

٣- القسم النهائي

بلغ الوقت الكلي للبرنامج التدريبي المقترح ٢١٠٠ دقيقة، أي ما يعادل ٣٥ ساعة، حيث كان زمن الوحدة التدريبية للأسبوعين الأول والثاني ٨٠ دقيقة بلغ زمن الوحدة التدريبية للأسبوعين الثالث والرابع ٨٥ دقيقة؛ أما الأسبوعان الخامس والسادس، فقد بلغ ٩٠ دقيقة للوحدة، بينما بلغ زمن الوحدة الأخيرة للأسبوعين السابع والثامن ٨٥ دقيقة. وقد تم تنفيذ البرنامج من ١٩٩٨/١/٥م إلى ١٩٩٨/٣/٣١م كما هو موضح في الجداول ذات الأرقام ٢-٥.

---

٢ عدد الخبراء ٧ مختصين.

جدول رقم ٢. زمن أقسام الوحدة التدريبية (الأسبوعان الأول والثاني) بالدقائق

أقسام الوحدة	الوقت خلال الوحدة التدريبية (دقيقة)	الوقت خلال الأسبوع الأول (دقيقة)	الوقت الكلي (دقيقة)	النسبة المئوية
القسم الإعدادي	٢٠			
إحماء عام	١٠	٣٠	٦٠	١٢.٥
إحماء خاص	١٠	٣٠	٦٠	١٢.٥
القسم الرئيس	٥٥			
تمرينات بدنية	١٥	٤٥	٩٠	١٨.٧٥
تمرينات مهارية	٣٥	١٠٥	٢١٠	٤٣.٧٥
تمرينات خططية	٥	١٥	٣٠	٦.٢٥
القسم النهائي	٥			
تمارين استرخاء	٥	١٥	٣٠	٦.٢٥
المجموع	٨٠	٢٤٠	٤٨٠	٪١٠٠

جدول رقم ٣. زمن أقسام الوحدة التدريبية للأسبوعين الثالث والرابع بالدقائق

أقسام الوحدة	الوقت خلال الوحدة التدريبية (دقيقة)	الوقت خلال الأسبوع الأول (دقيقة)	الوقت الكلي (دقيقة)	النسبة المئوية
القسم الإعدادي	١٥			
إحماء عام	٥	١٥	٣٠	٥.٨٨
إحماء خاص	١٠	٣٠	٦٠	١١.٧٦
القسم الرئيس	٦٥			
تمرينات بدنية	١٥	٤٥	٩٠	١٧.٦٤
تمرينات مهارية	٤٥	١٣٥	٢٧٠	٥٢.٩٤
تمرينات خططية	٥	١٥	٣٠	٥.٨٨
القسم النهائي	٥			
تمارين استرخاء	٥	١٥	٤٠	٥.٨٨
المجموع	٨٥	٢٥٥	٥١٠	٪١٠٠

جدول رقم ٤. زمن أقسام الوحدة التدريبية للأسبوعين الخامس والسادس بالدقائق

أقسام الوحدة	الوقت خلال الوحدة التدريبية (دقيقة)	الوقت خلال الأسبوع الأول (دقيقة)	الوقت الكلي (دقيقة)	النسبة المئوية
القسم الإعدادي	١٥			
إحماء عام	٨	٢٤	٤٨	٨,٨٨
إحماء خاص	٧	٢١	٤٢	٧,٧٧
القسم الرئيس	٧٠			
تمرينات بدنية	١٥	٤٥	٩٠	١٦,٦٦
تمرينات مهارية	٥٠	١٥٠	٣٠٠	٥٥.٥٥
تمرينات خططية	٥	١٥	٣٠	٥,٥٥
القسم النهائي	٥			
تمارين استرخاء	٥	١٥	٣٠	٥.٥٥
المجموع	٩٠	٢٧٠	٥٤٠	٪١٠٠

جدول رقم ٥. زمن أقسام الوحدة التدريبية للأسبوعين السابع والثامن بالدقائق

أقسام الوحدة	الوقت خلال الوحدة التدريبية (دقيقة)	الوقت خلال الأسبوع الأول (دقيقة)	الوقت الكلي (دقيقة)	النسبة المئوية
القسم الإعدادي	١٥			
إحماء عام	٨	٢٤	٤٨	٧,٣٦
إحماء خاص	٧	٢١	٤٢	٨,٤٢
القسم الرئيس	٧٥			
تمرينات بدنية	١٥	٤٥	٩٠	١٥,٧٨
تمرينات مهارية	٥٥	١٦٥	٣٣٠	٥٧,٨٩
تمرينات خططية	٥	١٥	٣٠	٥,٢٦
القسم النهائي	٥			
تمارين استرخاء	٥	١٥	٣٠	٥,٢٦
المجموع	٩٥	٢٨٥	٥٧٠	٪١٠٠

خطوات تنفيذ الاختبار

- أجريت الاختبارات القبلية على جميع أفراد العينية يوم ١٩٩٨/١/٢م.
- أجريت الاختبارات على ملعب محافظة المفرق الرياضية.
- قام الباحثان بإعطاء فترات راحة بعد كل اختبار.
- بعد انتهاء البرنامج التدريبي قام الباحثان بإجراء الاختبارات البعدية يوم ١٩٩٨/٣/٣١م.

النتائج ومناقشتها

جدول رقم ٦ . المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة دقة التصويب

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
الاختبار القبلي	٣.٤١	١.٩١	٥.٤٣
الاختبار البعدي	٥.٩٧	١.٣٩	

∝ ٠.٠٥ .

بالنظر إلى جدول رقم ٦ نجد بأن المتوسط للاختبار الحسابي القبلي قد بلغ ٣.٤١ بانحراف معياري ١.٩١ . أما الاختبار البعدي، فقد بلغ المتوسط ٥.٩٧ بانحراف معياري ١.٣٩ . وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة ٥.٤٣ ، وعند مقارنتها بـ (ت) الجدولية البالغة ١.٧٣ وجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ لصالح الاختبار البعدي.

ويعزي الباحثان هذه الفروق إلى البرنامج التدريبي الذي احتوى على العديد من المهارات التي تخدم هذه المهارة، حيث قام الباحثان بإعطاء اللاعبين مهارات تصويب مختلفة، منها ما هو من وضع الثبات، وما هو من وضع الحركة، ومن أماكن مختلفة من الملعب، كما يعزي الباحثان هذا التطور إلى التزام اللاعبين بالبرنامج وتنفيذه بالشكل المطلوب منهم وتطبيق الاختبارات من وضع الحركة.

ومن هنا اتفقت هذه الدراسة مع ما جاء بدراسة يوسف كماش التي تشابهت في الاختبارات والمهارات المختارة مع هذه الدراسة، حيث أشار إلى أن عملية التهديف ودقة التصويب يفضل أن تتم من حالات عديدة، كالجري، والثبات، والقفز، ومن كافة الجهات للارتقاء بالمستوى المهاري للاعبين، مما دفع الباحثين إلى تطوير البرنامج والارتقاء بالتدريب من وضع الثبات إلى وضع الحركة، حيث ساهم في الارتقاء بمستوى اللاعبين ومهاراتهم [١١، ص ص ١٣- ١٧].

جدول رقم ٧. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمهارة السيطرة على الكرة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
الاختبار القبلي	٥٫٥٢	٢٫٠٦	٤٫٦٦
الاختبار البعدي	٧٫٢٩	١٫٢١	

∝ ٠٫٠٥.

يشير جدول رقم ٧ إلى أن المتوسط الحسابي للاختبار القبلي قد بلغ ٥٫٥٢ بانحراف معياري ٢٫٠٦؛ أما الاختبار البعدي، فقد بلغ متوسطه ٧٫٢٩ بانحراف معياري ١٫٢١. وعند المقارنة بين قيمة (ت) المحسوبة البالغة ٤٫٦٦ و (ت) الجدولية البالغة ١٫٧٣، تبين بأن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يعني بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي.

ويعزي الباحثان هذه الفروق إلى تعدد طرق السيطرة على الكرة التي احتواها البرنامج، فالبرنامج احتوى على أشكال متعددة من السيطرة، منها ما هو بالقدم، والرأس، والصدر مما أكسبه الثقة بنفسه، كما أن التدرج بالتمرين والمهارة أعطى اللاعب القدرة على إتقان المهارة بشكل جيد ووفق الأسس العلمية التي احتواه البرنامج. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع ما أكده بهاء الدين على أن فنيات الكرة بأشكالها والسيطرة عليها في غاية الأهمية، لأنها تمكن اللاعب من فرض سيطرته عليها لكي تصبح تحت تصرفه في أي وقت شاء [١٢، ص ص ٨٨- ٨٩].

جدول رقم ٨. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ونتائج اختبار (ت) القبلي والبعدي لمهارة ركل الكرة لأبعد مسافة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
الاختبار القبلي	٥,٦٤	،٧٨	٤,٦٦
الاختبار البعدي	٦,١١	،٤٨	

∝ ٠,٠٥ .

يشير جدول رقم ٨ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي ولصالح البعدي حيث بلغ متوسط الاختبار القبلي ٥,٦٤ بانحراف معياري ٠,٧٨. أما متوسط الاختبار البعدي، فقد بلغ ٦,١١ بانحراف معياري ٠,٤٨ ؛ وعند مقارنة (ت) المحسوبة (٣,١١) مع (ت) الجدولية، وجد أن قيمة (ت) الجدولية أقل من قيمة (ت) المحسوبة، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة لصالح الاختبار البعدي.

ويرى الباحثان أن هذه النتائج جاءت لاحتواء البرنامج جانبا كبيرا من عناصر اللياقة البدنية مثل السرعة، والتحمل، والقوة، وهذه العناصر تعمل على تنمية العضلات المختلفة، وخصوصا عضلات الفخذين، مما ساعد اللاعبين على زيادة المسافة لضرب الكرة، كما يعزي الباحثان هذا التطور إلى استخدام التمرينات ذات طابع القوة الخاصة مثل حمل الزميل والجري به، وحمل الكرات الطبية، واستخدام بعض الأثقال في التمرين. ويشير كاظم الربيعي إلى أن تمارين القوة ليست هي الوسيلة لذلك التدريب، بل يجب أن تكون متلاصقة مع تمارين اللياقة كالسرعة والتحمل، مما يعمل على نمو الألياف العضلية وتقويتها [١٣، ص٦٣].

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات في ضوء محددات الدراسة وأهدافها

١- أثبتت نتائج البحث أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح البعدي على المهارات الثلاث (دقة التصويب- السيطرة على الكرة- ركل الكرة لأبعد مسافة).

٢- البرنامج التدريبي المقترح عمل على تطوير المهارات الأساسية التي احتواها البرنامج.

٣- إن ربط الأسلوب العلمي بالتدريب العملي الميداني له أثر كبير في تطوير المهارات عند اللاعبين.

التوصيات في ضوء ما أسفر عنه من نتائج

١- الاهتمام بالمهارات الأساسية والعمل على تطويرها من خلال البرامج العلمية المدروسة.

٢- ضرورة استخدام الاختبارات المستخدمة كمؤشر لمعرفة مدى تطوير مهارات اللاعبين.

٣- استخدام أسهل المهارات في بداية الأعداد ثم التدرج للأصعب.

٤- استخدام المهارة المغلقة في بداية البرنامج ثم المهارة المفتوحة.

٥- عمل دراسات أخرى مشابهة لمهارات أخرى.

المراجع

[١] إبراهيم، مفتي. *الدفاع لبناء الهجوم في كرة القدم*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٤م.

[٢] هارة، ديترش. *أصول التدريب الرياضي*. ترجمة عبد علي. بغداد: مطبعة الحرية، ١٩٧٥م.

[٣] غانم، لؤي، ومحمد الأسمر. "أثر التدريب في رفع الإمكانات الحركية التكنيكية للجهاز الحركي للاعبي كرة القدم الناشئين في نينوى" بغداد، *مجلة الثقافة الرياضية*، ١ (١٩٨٦م)، ٨٦-٩٥.

[٤] محسن، ثامر. "واقع التهديف عند لاعبي الدرجة الأولى بكرة القدم في العراق." رسالة ماجستير منشورة، جامعة بغداد، ١٩٨٤م.

[٥] مختار، حنفي. *الأسس العلمية في تدريب كرة القدم*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٢م.

[٦] كونزة، ألفرد. *كرة القدم*. ترجمة ماهر البياتي وسليمان حسن. الموصل: دار الكتب للطباعة، ١٩٨٨م.

[7] Wade, D., and S. Younker. *Soccer: Coaching to Learn*. London: Asprese and Co., 1976.

[٨] شلش، نجاح، ويوسف كماش. "أثر برنامج تدريبي لتطوير بعض المهارات الأساسية لكرة القدم." جامعة البصرة، *مجلة بحوث*، ٢ (١٩٨١م)، ٨١- ١٠٣.

[٩] رزق الله، بطرس. "أثر برنامج تعليمي مقترح لتطوير الأداء المهاري بكرة القدم." رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإسكندرية، ١٩٨١م.

[١٠] أبو المجد، عمر، "أثر برنامج تدريبي مقترح على تقدم المستوى البدني والمهاري بكرة القدم للناشئين ١٤سنة." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، القاهرة، ١٩٨١م.

[١١] كماش، يوسف. "برنامج مقترح لتطوير المعرفة الخططية لدى لاعبي كرة القدم." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة، ١٩٨٨م.

[١٢] إبراهيم، بهاء الدين. *الإعداد المهاري بكرة القدم*. مكة المكرمة: مكتب الطالب الجامعي، ١٩٨٧م.

[١٣] الربيعي، كاظم. *كرة القدم للناشئين*. بغداد: جامعة بغداد، كلية التربية الرياضية، ١٩٩١م.

Effects of the Training Program Suggested to Develop Some Basic Soccer Skills among Beginners in Al-Mafraq Governorate (Jordan)

Najeh Mohammad Falah Diabat* and Mohammad El-Ali**

** Assistant Professor, Al-Hussein College, Balqua, University, Jordan, and*
*** Assistant Professor, Physical Education College, Yarmouk University, Irbid, Jordan*

Abstract. This study aimed at finding out the effect of the training program suggested to develop some of the basic soccer skills among beginners in Al-Mafraq Governorate (Jordan).

The researchers prepared a training program to develop some basic soccer skills, including accuracy of aiming, control over the ball and shooting it to the farthest distance. The sample consisted of 18 players purposely selected from the soccer beginners' team in Al-Mafraq Governorate.

The results showed significant statistical differences between the pre-test and the post-test in favor of the post-test in all the skills used in the research. This means that the training program had a significant effect in developing the skills selected for research.

In their recommendations, the researchers pointed out the importance of training programs based upon sound scientific grounds. Tests that would help serve the players should also be put in consideration. They also recommended that similar studies on other skills might be helpful.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٧٥-٢٠٦ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها

عبدالعزيز بن محمد العبدالجبار

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٩/٢/١٤٢١هـ؛ وقبل للنشر في ١٩/٦/١٤٢١هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومعرفة ما يتوافر منها لديهم. ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية(ن = ١١٠)، وقد استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين، واختبار "شيفيه" لتحليل نتائج الدراسة.

وقد جاءت المهارات مرتبة من قبل مجتمع الدراسة حسب أهميتها على التوالي: المهارات الأكاديمية، ومهارات الاستراتيجيات التعليمية، ومهارات بيئة العمل. وجاء ترتيب المهارات من قبل مجتمع الدراسة حسب توافرها لديهم على التوالي: المهارات الأكاديمية، ومهارات بيئة العمل، ومهارات الاستراتيجيات التعليمية.

وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه المهارات بحيث يمكن أن تعزى لمتغيرات الخبرة، والتقدير الأكاديمي، وعدد الحالات المخدومة، وكانت هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير العمر. ومن جانب آخر أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة بالنسبة لتوافر تلك المهارات لمتغير التقدير الأكاديمي.

مقدمة

إنه من الأهمية بمكان أن يمتلك معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم المهارات الضرورية لتربية وتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لأثر تلك المهارات على التلاميذ وأولياء أمورهم، ولان امتلاك المعلمين لهذه المهارات دليل على نجاحهم في العملية التربوية.

إن مجال صعوبات التعلم بحاجة إلى اهتمام وعناية بشكل أكثر، وخصوصا عملية إعداد المعلمين للعمل مع التلاميذ بشكل فردي في المكان التربوي المناسب. ولهذا يجب أن توفر المقررات والمناهج الدراسية لهؤلاء المعلمين الطرق المناسبة لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن توفر كذلك النماذج الجيدة لاستخدامها في الفصول الدراسية، وكذلك النشاطات التي يجب أن تصمم حول مشاكل الحياة الحقيقية [١].

ولأن معلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتعامل مع أطفال لهم احتياجات خاصة ويستخدم معهم طرق تدريس، ووسائل، واستراتيجيات خاصة، ويعد لهم برامج فردية تتناسب واحتياجاتهم، لهذا ينبغي الاهتمام بتطوير أساليب وطرق إعداد وتهيئة المعلمين لتزويدهم بالمهارات اللازمة للعمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وقد جاءت هذه الدراسة لتحديد المهارات الضرورية لمعلمي صعوبات التعلم سواء المهارات الأكاديمية، أو المهارات الخاصة ببيئة العمل أو الخاصة بالاستراتيجيات التعليمية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والوقوف على المتوافر لديهم من تلك المهارات، وهذه الدراسة تحاول بالتحديد الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أهم المهارات اللازم توافرها لدى معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ؟

٢- ما هي المهارات المتوافرة بالفعل في الوقت الحالي لدى معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ؟

٣ - هل تختلف أهمية المهارات بين معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف العمر، أو الخبرة، أو المعدل التراكمي، أو عدد حالات التلاميذ المخدومة ؟

٤- هل تختلف درجة وجود تلك المهارات بين معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم باختلاف العمر، أو الخبرة، أو المعدل التراكمي، أو عدد حالات التلاميذ المخدومة ؟

فروض الدراسة

١- يتفق معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم على أهمية وجود المهارات المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

٢- يتفق معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم على توافر المهارات المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المهارات المستخدم بالنسبة لأهمية المهارات وفق المتغيرات التالية: العمر، والخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المخدومة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المهارات المستخدم بالنسبة لتوافر المهارات وفق المتغيرات التالية: العمر، والخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المخدومة.

حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة بما يلي :

١- اقتصرت الدراسة على معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمدارس التابعة لوزارة المعارف بكافة مناطق المملكة العربية السعودية المختلفة.

٢- تتحدد هذه الدراسة باستجابات مجتمع الدراسة على الأداة المعدة لجمع البيانات.

٣- تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٠/١٤٢١هـ.

مصطلحات الدراسة

المهارات

يقصد بها في هذه الدراسة تلك المهارات العامة في العملية التعليمية التي يجب توافرها لدى معلمي صعوبات التعلم، وذلك كالإلمام بالمعلومات الأساسية المتعلقة بالتلاميذ ذوي

صعوبات التعلم، والمعرفة بنظريات التعلم، والتشخيص والتقويم، وعملية تخطيط البرامج والأنشطة وطرق تنفيذها، ومن ذلك الخطة التربوية الفردية، وأساليب التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأولياء أمورهم. كما يقصد بها المهارات الخاصة في العملية التعليمية، كطرق تدريس المواد الأكاديمية المختلفة من قراءة، وكتابة، وحساب، وغير ذلك، بالإضافة إلى المهارات الأخرى مثل التدريب وتطبيق البرامج وتقويمها، والمهارات الاجتماعية ذات العلاقة [٢].

ذوو صعوبات التعلم

هم الأطفال الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء أو في القيام بالعمليات الحسابية. وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ، أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عدم القدرة على القراءة، أو إلى عدم القدرة على الكلام. ويستبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب سلوكي، أو حرمان بيئي أو ثقافي [٣].

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات العربية في مجال تحديد المهارات اللازمة لمعلم التعليم العام، ولكن هناك قلة في الدراسات العربية في مجال تحديد المهارات اللازمة لمعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا توجد دراسات عربية خاصة بالمهارات اللازمة لمعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم (حسب علم الباحث). وتوجد العديد من الدراسات الغربية التي تدرس المهارات اللازمة لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وكذلك في مجال المهارات اللازمة لمعلم صعوبات التعلم بشكل خاص، وسنتعرض فيما يلي لأهم الدراسات ذات العلاقة بالموضوع:

دراسة سيغالكا

يرى سيغالكا Cegelka أنه يجب على كل شخص يعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن يكون ملما بما يلي، وذلك بالإضافة إلى المتطلبات الأكاديمية: (١) نظريات التقويم، وبناء الاختبارات، والإحصاء؛ (٢) نمو الطفل؛ (٣) مدخل إلى التربية الخاصة؛ (٤) مقاييس الذكاء والتحصيل؛ (٥) تخطيط وتطوير المناهج؛ (٦) نظريات التعلم؛ (٧) أساسيات إدارة وضبط السلوك [٤].

دراسة ساس

وفي دراسة ساس Sass أوضح أن المهارات اللازمة التي يحتاج إليها المعلمون من تعليمية، ومهنية، وغيرها تختلف باختلاف البيئة التعليمية، سواء كانت مدرسة داخلية، أو فصلا دراسيا خاصا، أو مدرسة عادية [٥].

دراسة مرسر

ملائمة لمرسر Mercer، فإن أنماط التدريس لا تبنى على الرغبات، أو النزوات، أو الآراء الشخصية، وإنما ينبغي على المعلمين أن يتحملوا المسؤولية ويرجعوا إلى الأبحاث والدراسات، ويطبقوا نتائج هذه البحوث والدراسات. فقد ذكر مرسر عددا من المهارات الخاصة بالتدريس الفعال والمبنية على البحوث والدراسات التي ركزت على الأبعاد التالية: مهارات بداية الدرس، ومهارات الشرح، ومهارات النمذجة، ومهارات التمارين الموجهة، ومهارات التمارين الاستقلالية، ومهارات التعميم، ومهارات إدارة وضبط السلوك، ومهارات إدارة الدرس، ومهارات إثارة الأسئلة، ومهارات المتابعة، ومهارات التغذية الراجعة، ومهارات تشجيع الاستقلالية [٦].

دراسة جرين وود وماير وكارتا

وقد توصل جرين وود وماير وكارتا Greenwood, Arreaga-Mayer & Carta (١٩٩٤) إلى أن تلاميذ الفصول التي يستخدم معلموها التدريس المبني على نتائج الأبحاث

والدراسات يشاركون أكاديميا بشكل أكبر ويحصلون على درجات إنجاز أعلى من التلاميذ في الفصول التي يستخدم معلموها طرقا أخرى [٧].

دراسة برامر وكاولي

في دراسة برامر وكاولي Parmar and Cawley تم التركيز على المعايير المتخصصة الواجب توافرها في معلمي الرياضيات لذوي صعوبات التعلم وهي: النمذجة، والعلم بالرياضيات، ومعرفة التلاميذ كمتعلمين للرياضيات، ومعرفة طرق تدريس الرياضيات، والمعرفة بنظريات التعليم مثل النظرية السلوكية، ونظرية المعنى الموجه، ونظرية التكوين العقلي [١].

دراسة آن قريف وآخرين

في هذه الدراسة أوضحت آن قريف Grave وآخرون قائمة بالمهارات اللازمة لإعداد معلم صعوبات التعلم شاملة للأبعاد التالية: (١) الاحتياجات وطبيعتها لذوي صعوبات التعلم؛ (٢) الدعم الأكاديمي ويشمل: المهارات الدراسية، والمهارات المهنية؛ (٣) مناهج دعم للمساعدة في تعديل المناهج المدرسية؛ (٤) طرق للتشخيص والقياس؛ (٥) تقديم الفصل الدراسي وإدارته؛ (٦) مهارات التعاون والاستشارة؛ (٧) الاستراتيجيات التعليمية الخاصة؛ (٨) النواحي التاريخية والقانونية؛ (٩) الممارسات والإجراءات غير التقليدية، والجوانب الطبية والخبرات التطبيقية. وهذه الأبعاد العشرة توفر قائمة من ٢٠٩ مهارات [٨].

ومن استعراض هذه العينة من الدراسات السابقة يتضح أنها تؤكد على أهمية أن يكتسب معلمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم المهارات اللازمة للعمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتؤكد على إعدادهم الإعداد الجيد المبني على نتائج الأبحاث والدراسات في مجال صعوبات التعلم.

وهذه الدراسات السابقة في الواقع كان اهتمامها بأهمية إعداد المعلم بشكل جيد وأن يمتلك معلم ذوي صعوبات التعلم المهارات اللازمة بدون التعرض لدرجة توافر تلك

المهارات لدى معلمي صعوبات ذوي التعلم فعليا. ومن هنا فهذه الدراسة الحالية تتناول هذه المهارات من الأهمية والتوافر لدى المعلمين في مجال صعوبات التعلم.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي صعوبات التعلم التابعين لإدارات التعليم التابعة لوزارة المعارف بكافة مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية المختلفة، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ.

وقد وزعت ١٩١ استبانة على جميع معلمي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية [٩]، وقد حصل الباحث على ١١٠ استبانات من مجموع ما تم توزيعه بما يمثل ما نسبته ٥٨٪ بينما لم يحصل الباحث على ٨١ استبانة نتيجة لعدم استجابة بقية المعلمين بما يمثل ما نسبته ٤٢٪. وعليه يمكن أن يعد ما حصل عليه الباحث هو المجتمع الأصلي للدراسة، ويوضح جدول رقم ١ توزيع عينة الدراسة حسب العمر، والخبرة، والمعدل التراكمي، وعدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديه.

جدول رقم ١. توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات العمر والخبرة والمعدل التراكمي وعدد حالات التلاميذ

المتغيرات		العدد	النسبة ٪	المجموع
	٢٢ - ٢٤ سنة	٣٨	٣٤,٥	
العمر	٢٥ - ٢٧ سنة	٦٦	٦٠,٠	
	٢٨ سنة فأكثر	٦	٥,٥	١١٠
	ثلاث سنوات فأقل	٩٥	٨٦,٤	
الخبرة	أكثر من ثلاث سنوات	١١	١٠,٠	
	لم يجيبوا	٤	٣,٦	١١٠
المعدل التراكمي	جيد فأقل	٧٩	٧١,٨	
	جيد جدا فأكثر	٣١	٢٨,٢	١١٠
عدد حالات	ثلاث عشرة حالة فأقل	٦٥	٥٩,١	
التلاميذ	أربع عشرة حالة فأكثر	٤٣	٣٩,١	
	لم يجيبوا	٢	١,٨	١١٠

أدوات الدراسة

استمارة جمع البيانات الأولية

تم إعداد استمارة تشتمل على المعلومات العامة المتعلقة بمجتمع الدراسة والتي تشمل بيانات عن العمر الزمني، وسنوات الخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج من الجامعة، وعدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي يتعامل معها معلم صعوبات التعلم.

مقياس المهارات لمعلمي صعوبات التعلم

للتعرف على المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم وللتأكد من مدى وجود هذه المهارات لديهم قام الباحث بتطوير مقياس المهارات لمعلمي صعوبات التعليم، والمبني على المعايير العالمية لإعداد معلم صعوبات التعلم والصادر عن رابطة الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية Council for Exceptional Children [١٠] وذلك باتخاذ الخطوات التالية:

١ - مراجعة الدراسات السابقة التي توافرت للباحث عن المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٢- الاستفادة من المعايير العالمية لإعداد معلمي التربية الخاصة والصادرة عن رابطة الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية [٩].

٣- الاستفادة من آراء المحكمين الذين عرضت عليهم قائمة المهارات اللازمة، حيث تم إجراء بعض التعديلات عليها في ضوء ما أبدوه من ملاحظات.

وقد اشتمل المقياس في صورته النهائية على واحدة وثلاثين مهارة (انظر ملحق رقم ١.

وقد طلب من أفراد العينة الإجابة عن عبارات المقياس وذلك بوضع إشارة (×) أمام الخانة التي يراها المستجيب أكثر أهمية في العمود (أ) وذلك على مقياس ثلاثي متدرج وفق مقياس ليكرت حيث تعني درجة (٣) هاما بدرجة كبيرة، والدرجة (٢) هاما بدرجة

متوسطة، والدرجة (١) غير هام، وبناء على ذلك، فإن ارتفاع الدرجة يعد مؤشرا على التأكد من أهمية المهارة، بينما انخفاض الدرجة يعد مؤشرا على عدم أهمية هذه المهارة.

أما بالنسبة للعمود (ب)، فقد طلب من أفراد العينة الإجابة عن عبارات المقياس وذلك بوضع إشارة (×) أمام الخانة التي يراها المستجيب أكثر تعبيرا عن مدى توافر هذه المهارات لديهم، وذلك على مقياس ثلاثي متدرج وفق مقياس ليكرت حيث تعني الدرجة (٣) وجود المهارة بدرجة كبيرة، و (٢) وجود المهارة بدرجة متوسطة؛ أما الدرجة (١) فتعني عدم وجودها لديهم. وبناء على ذلك، فإن ارتفاع الدرجة يعد مؤشرا على التأكد من وجود المهارة، بينما انخفاض الدرجة يعد مؤشرا على عدم وجودها.

التحقق من صلاحية الأداة المستخدمة

صدق أداة الدراسة وثباتها

الصدق المنطقي. للتأكد من الصدق المنطقي لأداة الدراسة، فقد تم عرضها على أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، حيث تم تزويدهم بأهداف الدراسة وطريقة بناء الأداة. وقد تم فيما بعد استبعاد الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق ١٠٠٪، ومن ثم استبعدت بعض الفقرات وتم تعديل البعض الآخر ليشتمل المقياس بصورته النهائية على واحدة وثلاثين مهارة (انظر ملحق رقم ١).

الاتساق الداخلي. وذلك للتأكد من مدى تماسك العبارات بالدرجة الكلية. وقد تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية كما هو ملاحظ في الجدولين رقم ٢ ورقم ٣ وذلك على عينة استطلاعية بلغ عددها ٣٧ معلما.

يتضح من الجدولين رقم ٢ ورقم ٣ أن نتائج حساب معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كانت عالية ودالة عند مستوى١ ٠,٠ أو مستوى ٠,٠٥.

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات مجتمع الدراسة على الأبعاد الثلاثة وبينها وبين درجاتهم الكلية على المقياس كما يتضح ذلك من جدول رقم ٤.

جدول رقم ٢. معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمحور الأول (الأهمية) من محاور القائمة (ن: ٣٧)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٢*	١٦	٠,٥٢**
		١٧	٠,٥٨**
٢	٠,٥٠**	١٨	٠,٧٣**
٣	٠,٣٥*	١٩	٠,٣٥*
٤	٠,٤٩**	٢٠	٠,٤٩**
٥	٠,٥٠**	٢١	٠,٧٣**
٦	٠,٣٦*	٢٢	٠,٧٦**
٧	٠,٥٠**	٢٣	٠,٤١*
٨	٠,٥٠**	٢٤	٠,٣٣*
٩	٠,٥٨**	٢٥	٠,٤٤**
١٠	٠,٣٤*	٢٦	٠,٥٩**
١١	٠,٣٩*	٢٧	٠,٣٧*
١٢	٠,٤٣*	٢٨	٠,٥١**
١٣	٠,٧٠**	٢٩	٠,٣٨*
١٤	٠,٦٥**	٣٠	٠,٥٠**
١٥	٠,٦٣**	٣١	٠,٤٨**

* معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥.

**معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

جدول رقم ٣. معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمحور الثاني (التوافر) من محاور القائمة (ن: ٣٧)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٣**	١٦	٠,٦٢**
		١٧	٠,٣٥*
٢	٠,٦٨**	١٨	٠,٣٦*

تابع جدول رقم ٣

رقم العبارة	معامل الارتبـــاط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٣	٠,٥٧**	١٩	٠,٥٢**
٤	٠,٧٠**	٢٠	٠,٤٧**
٥	٠,٧٠**	٢١	٠,٥٩**
٦	٠,٦٠**	٢٢	٠,٥٩**
٧	٠,٦٤**	٢٣	٠,٧٠**
٨	٠,٥٥**	٢٤	٠,٦٦**
٩	٠,٣٨*	٢٥	٠,٦٣**
١٠	٠,٥٣**	٢٦	٠,٥٨**
١١	٠,٦٠**	٢٧	٠,٤٨**
١٢	٠,٦٧**	٢٨	٠,٧٣**
١٣	٠,٧٥**	٢٩	٠,٦٤**
١٤	٠,٥٩**	٣٠	٠,٦٣**
١٥	٠,٧٢**	٣١	٠,٣٦*

* معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥.

** معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

جدول رقم ٤ . معاملات الارتباط بين درجات مجتمع الدراسة على الأبعاد الثلاثة وبينها وبين درجاتهم الكليــــة على المقياس

البعد	الأول	الثاني	الثالث
الأول			
الثاني	٠,٦٥*		
الثالث	٠,٥٦*	٠,٢٩	
الدرجة الكلية	٠,٩٣*	٠,٨٢*	٠,٦٨*

* دالة عند مستوى ٠,٠١.

ويمكن أن نلاحظ من خلال بيانات جدول رقم ٣ وجدول رقم ٤ وجود معاملات ارتباط دالة بين كل عبارة من عبارات المقياس وبين درجته الكلية وبين درجات مجتمع الدراسة على الأبعاد الثلاثة للمقياس، وبينها وبين درجاتهم الكلية وكل هذا دليل على صدق المقياس إحصائيا.

تحديد ثبات الأداة

تم تحديد ثبات الأداة على عينة مكونة من ٣٧ معلما من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك بإيجاد معاملات ألفا كرونباخ Alpha Chronbach لكل بعد فرعي على حدة، ثم للأداة ككل وذلك للجزئين الأول والثاني، ويوضح جدول رقم ٥ هذه النتيجة.

جدول رقم ٥. قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	
	الجزء الأول*	الجزء الثاني*
الأكاديمي	٠,٨٧	٠,٨٤
بيئة العمل	٠,٧٤	٠,٨٧
الاستراتيجيات التعليمية	٠,٧٩	٠,٨٦
الدرجة الكلية	٠,٩٣	٠,٩٢

* جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

الأساليب الإحصائية

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث عددا من الأساليب الإحصائية للتحقق من صدق المقياس وثباته تمثلت في التحليل العاملي، ومعامل ارتباط بيرسون، وألفا كرونباخ بالإضافة إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) T test، واختبار تحليل التباين ANOVA .

العوامل الثلاثة للمقياس

أوضحت نتائج التحليل العاملي لاستجابات مجتمع الدراسة على مقياس المهارات لمعلمي صعوبات التعلم عن ثلاثة عوامل بعد استبعاد الرابع الذي تشبع بالفقرة الثانية من المقياس (يستطيع تحديد أوجه الخلاف بين المؤيدين والمعارضين حول مختلف القضايا والاتجاهات المتعلقة بمجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم). ويوضح جدول رقم ٦ العوامل الثلاثة للمقياس، وقد أعطيت هذه العوامل - التي أظهرها التحليل العاملي باستخدام طريقة التدوير المتعامد - التسميات التالية:

العامل الأول: الأكاديمي

اشتمل هذا العامل على الفقرات الخاصة بالمهارات الأكاديمية، وقد تراوح تشبع الفقرات الثلاثة عشر ما بين ٠,٤٠ - ٠,٩٦.

العامل الثاني: بيئة العمل

اشتمل هذا العامل على الفقرات الخاصة بالمهارات الخاصة ببيئة العمل، وقد تراوح تشبع الفقرات الاثنتي عشر ما بين ٠,٤٥ - ٠,٨٢.

العامل الثالث: الاستراتيجيات التعليمية

اشتمل هذا العامل على الفقرات الخاصة بالمهارات ذات العلاقة بالاستراتيجيات التعليمية، وقد تراوح تشبع الفقرات الست ما بين ٠,٤٨ - ٠,٨٠.

جدول رقم ٦. التحليل العاملي لمقياس المهارات لمعلمي صعوبات التعلم وتشبعات فقراته بالعوامل الثلاثة

م	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	يستطيع تحديد مختلف العوامل المؤثرة سواء كانت ثقافية أو لغوية المؤثرة على برامج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.		٠,٧٩	
٢	القدرة على التزود بالمعلومات عن مختلف الجوانب المعرفية، والتواصلية والجسمية، والثقافية والاجتماعية، والسلوكية لحالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.		٠,٨٢	

تابع جدول رقم ٦

م	العبـــــــــــــارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
٣	القـدرة علـى اختيـار وتطبيـق المقـاييس المناسـبة للأفـراد ذوي صعوبات التعلم.	٠,٨٣		
٤	يستخدم استراتيجيات تعليمية فعالة في مجال المهارات الأساسية بما في ذلك القراءة والكتابة والحساب والاستماع.			٠,٨٠
٥	استخدام الاستراتيجيات التعليميـة الفاعلة من مختلف المهارات الدراسية ويطبقها على المجالات الأكاديمية.			٠,٦٣
٦	يستخدم المهارات التدريسية لتحسين عملية التفكير.			٠,٧٤
٧	يستخدم طرق القراءة الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٠,٩٦		
٨	يسـتخدم طـرق التهجئـة والاسـتراتيجيات التعليميـة الملائمـة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٠,٧١		
٩	يسـاعد التلاميذ ذوي صعوبـات التعلم في اكتشـاف الأخطـاء في اللغة الشفهية والمكتوبة والتنبوء بها.	٠,٤١		
١٠	يستخدم طرق تعليـم الكتابة اليدويـة والاسـتراتيجيات التعليمية الملائمة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.			٠,٦٤
١١	يختار الوقت المناسب لتدريس التلاميـذ ذوي صعوبـات التعلـم الكتابة سواء باستخدام الكتابة المتصلة أو المنفصلة.		٦٤ر٠	
١٢	يستخدم طـرق التدريس والاسـتراتيجيات التعليميـة المناسـبة في الرياضيـات المتمثلـة في النطـق الجيـد ، والممارسـة ، والتغذيـة الفورية ، والمراجعة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٠,٤٩		
١٣	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية القائمة علـى نتائج الدراسـات والأبحاث الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	٠,٦٠		
١٤	يعدل من سـرعته في تقديـم الـدرس ويسـتخدم الطرق التنظيمية لذلك.	٠,٦٩		
١٥	يقـوم بدمـج الاسـتراتيجيات التعليميـة الملائمة لتوفـير التدريـس الفعـال سـواء في الجوانـب الأكاديمية أو غـير الأكاديميـة للتلاميـذ ذوي صعوبات التعلم.			٠,٤٨

تابع جدول رقم ٦

م	العبـــــــــــارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١٦	إعداد البيئة التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي توفر التغذية الراجعة من الأقران والراشدين.			٠,٦٤
١٧	يقوم بمسؤولياته تجاه التلاميذ المعرضين للخطر والذين يماثلون أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم.	٠,٤١		
١٨	يشارك في الأنشطة الخاصة بمجال صعوبات التعلم.	٠,٦١		
١٩	يخلق مناخا تعليميا إيجابيا تراعى فيه الفروق الفردية.		٠,٤٥	
٢٠	يعد المواد التعليمية لتطبيق خطة الدرس اليومية.	٠,٨٠		
٢١	يراعى الإجراءات التقويمية، والتخطيطية، والإدارية التي تطابق احتياجات التلميذ مع البيئة التعليمية.		٠,٥٠	
٢٢	إعداد البيئة التعليمية التي تشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة من خلال الأنشطة المختلفة.	٠,٤٩		
٢٣	إعداد بيئة تعليمية تشجع على الدفاع الذاتي والاعتماد على النفس.		٠,٧٢	
٢٤	يوظف مهارات العمل التعاوني للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأولياء الأمور، والمدرسة.		٠,٥٥	
٢٥	يتواصل مع التلاميذ وأولياء الأمور، ومنسوبي المدرسة والمجتمع المحلي بهدف استشارتهم.		٠,٨٠	
٢٦	يشجع أولياء الأمور ليشاركوا بفعالية في الفريق التعليمي.		٠,٧٦	
٢٧	يتعاون مع معلمي الصفوف العادية، ومنسوبي المدرسة، والمجتمع المحلي في دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئات التعليمية المختلفة.		٠,٦٤	
٢٨	الإشراف المباشر على نشاطات الفصل الدراسي والتي يقوم بها مساعد المعلم، أو المتعاونون المتطوعون، أو التلاميذ ذات العلاقة بصعوبات التعلم.		٠,٥٠	
٢٩	يخطط وينفذ الاجتماعات التعاونية مع أولياء الأمور ومقدمي الخدمات.		٠,٦٨	
٣٠	الالتزام بمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للحصول على أعلى المستويات التعليمية الممكنة.	٠,٦٨		
٣١	يظهر ويحافظ على مستوى عال من الكفاءة والنزاهة في مجال عمله.	٠,٧٨		

نتائج الدراسة

الفرض الأول

ينص الفرض الأول على اتفاق معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أهمية وجود المهارات المتضمنة في أداة الدراسة لديهم.

ومن أجل التحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس الثلاثة لكل جزء على حدة (الأهمية والتوافر) ويوضح جدول رقم ٧ نتائج ذلك.

جدول رقم ٧. ترتيب المهارات حسب أهميتها وحسب توافرها ملائمة لمجتمع الدراسة

المهارات حسب الأهمية		المهارات حسب توافرها	
المهارات	المتوسط	المهارات	المتوسط
المهارات الأكاديمية	٢,٦٧	المهارات الأكاديمية	٢,٤١
مهارات الاستراتيجيات التعليمية	٢,٦٣	مهارات بيئة العمل	٢,٢٢
مهارات بيئة العمل	٢,٥٨	مهارات الاستراتيجيات التعليمية	٢,١٨

يتبين من جدول رقم ٧ أن معلمي صعوبات التعلم أعطوا أهمية كبرى لجميع المهارات الموجودة في القائمة، فقد تراوحت المتوسطات من ٢,٥٨ إلى ٢,٦٧، حيث حصلت المهارات الأكاديمية على متوسط ٢,٦٧، وتلي ذلك المهارات الخاصة بالاستراتيجيات التعليمية (٢,٦٣)، ثم مهارات بيئة العمل (٢,٥٨)، مما يفيد أن معلمي صعوبات التعلم يرون أن كل المهارات التي تضمنتها القائمة على درجة عالية من الأهمية، وذلك يحقق الفرض الأول من الدراسة.

الفرض الثاني

ينص هذا الفرض على أن معلمي صعوبات التعلم يتفقون على توافر المهارات المتضمنة في أداة الدراسة لديهم. ومن أجل التحقق من هذا الفرض فقد تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة توافر المهارات المتضمنة في كل بعد من الأبعاد الثلاثة لدى

معلمي صعوبات التعلم. ويوضح جدول رقم ٧ هذه النتيجة، حيث تبين أن المهارات الأكاديمية تأتي في الدرجة الأولى من حيث التوافر (٢,٤١)، ثم مهارات بيئة العمل (٢,٢٢)، ثم مهارات الاستراتيجيات التعليمية (٢,١٨) مما يعني تحقق الفرض الثاني للدراسة.

الفرض الثالث

ينص هذا الفرض على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المهارات المستخدم بالنسبة لأهمية المهارات وفق المتغيرات التالية: العمر، والخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المخدومة. وللتحقق من هذا الفرض فقد تم إخضاع درجات أفراد العينة لتحليل التباين أحادي الاتجاه واختبار(ت)، وتوضح الجداول ذات الأرقام ٨-١٢ هذه النتائج.

جدول رقم ٨. نتائج تحليل التباين لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (الأهمية) وفقا لمتغير العمر الزمني

أبعاد القائمة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف" القيمة	الدلالة
الأكاديمي	بين المجموعات	٢	٩٩,٣٩	٤٩,٦٩		
	داخل المجموعات	١٠٧	٢٢٩٤,٩٧	٢١,٤٤	٠,١٠٣٥	غير دالة
بيئة العمل	بين المجموعات	٢	١٠٧,٦٣	٥٣.٨١		
	داخل المجموعات	١٠٧	١٣٢٠,٩١	١٢,٣٤	٠,٠١٥١	٠,٠٥
الاستراتيجيات	بين المجموعات	٢	١٠,٦٦	٥,٣٣		
	داخل المجموعات	١٠٧	٦٥٨,٣٢	٦,١٥	٠,٤٢٣٢	غير دالة

جدول رقم ٩. نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات درجات الفئات الفرعية الثلاث في ضوء العمر الزمني

البعد	الفئة العمرية الدالة ومتوسطها	فئات الخبرة ومتوسطاتها		
		الفئة الأولى ٢٢ - ٢٤ سنة	الفئة الثانية ٢٥ - ٢٧ سنة	الفئة الثالثة ٢٨ سنة فأكثر
بيئة العمل	الأولى ٣٢,٤٢	٣٢,٤٢ *	٣٠,٣٢	٣٠,٦٦

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من جدول رقم ٨ أن جميع قيم " ف " غير دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، ما عدا أن قيمة "ف" دالة عند مستوى ٠.٠٥ لبعد بيئة العمل ، وقد استخدم اختبار شيفيه لتحديد موضع وجهة تلك الفروق.

ويوضح جدول رقم ٩ نتائج اختبار شيفية لتحديد الفروق بالنسبة لبعد بيئة العمل الدال.

ويبين جدول رقم ٩ كذلك وجود فروق دالة بين متوسطات أفراد العينية في الفئتين العمريتين الأولى والثانية بالنسبة لمهارات بيئة العمل والدرجة الكلية لصالح الفئة الأولى.

جدول رقم ١٠ . نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (الأهمية) وفقا لمتغير الخبرة

البعد	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأكاديمي	خبرة ١-٣ سنوات	٩٥	٣٤,٨٥	٤,٥٥		
	خبرة ٤ سنوات فأكثر	١١	٣٣,٥٤	٦,٠٩	٠,٨٧	غير دالة
بيئة العمل	خبرة ١-٣ سنوات	٩٥	٣١,١٥	٣,٤٣		
	خبرة ٣ سنوات فأكثر	١١	٣٠,١٨	٥,٠٦	٠,٦٢	غير دالة
الاستراتيجيات	خبرة ١-٣ سنوات	٩٥	١٥,٨٨	٢.٤٢		
	خبرة ٣ سنوات فأكثر	١١	١٥,٧٣	٢,١٥	٠,٢١	غير دالة

يتضح من جدول رقم ١٠ أن جميع قيم اختبار (ت) غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى أن متغير الخبرة لا يؤثر على تقدير معلمي صعوبات التعلم لأهمية المهارات.

جدول رقم ١١. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (الأهمية) وفقا لمتغير التقدير الأكاديمي عند التخرج

البعد	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأكاديمي	جيد	٧٩	٣٤,٩١	٤,٨٨		
	جيد جدا	٣١	٣٤,٣٥	٤,٢١	٠,٥٦	غير دالة
بيئة العمل	جيد	٧٩	٣١,١٦	٣,٧٣		
	جيد جدا	٣١	٣٠,٨٠	٣,٣٦	٠,٤٧	غير دالة
الاستراتيجيات	جيد	٧٩	١٥,٨١	٢,٦٩		
	جيد جدا	٣١	١٥,٨٠	١,٨٥	٠,٠١	غير دالة

ويتضح من جدول رقم ١١ أن جميع قيم اختبار (ت) غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى أن متغير التقدير الأكاديمي عند التخرج لمعلمي صعوبات التعلم لا يؤثر على تقديرهم لأهمية المهارات.

جدول رقم ١٢. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (الأهمية) وفقا لمتغير عدد الحالات المخدومة

البعد	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأكاديمي	١٣ حالة فأقل	٦٥	٣٤,٨٣	٥,٣١		
	١٤ حالة فأقل	٤٣	٣٤,٨١	٣,٦٤	٠,٠٢	غير دالة
بيئة العمل	١٣ فأقل	٦٥	٣١,٠٦	٤,١٨		
	١٤ حالة فأكثر	٤٣	٣١,٢٣	٢,٦٠	٠,٢٦	غير دالة
الاستراتيجيات	١٣ حالة فأكثر	٦٥	١٥,٧٨	٢,٥٨		
	١٤ حالة فأكثر	٤٣	١٥,٨٦	٢,٤١	٠,١٥	غير دالة

ويتضح كذلك من الجدول رقم ١٢ أن جميع قيم اختبار (ت) غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى أن متغير الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم لا يؤثر على تقديرهم لأهمية المهارات.

وبهذا توضح النتائج المذكورة بالجداول ذات الأرقام ٦ ، ٨، ٩ و ١٠ عدم اختلاف أهمية المهارات باختلاف العمر الزمني ما عدا بعد بيئة العمل الدال (انظر جدول رقم ٩)، وعدم اختلاف المهارات كذلك باختلاف الخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم، مما يدل على تحقق الفرض الثالث من الدراسة.

الفرض الرابع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المهارات المستخدم بالنسبة لتوافر تلك المهارات وفق متغيرات العمر، والخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم.

وللتحقق من هذا الفرض تم إخضاع درجات أفراد العينة على المقياس المستخدم (الجزء الثاني) لتحليل التباين الأحادي الاتجاه، واختبار (ت)، وتوضح الجداول ذات الأرقام ١٣ ، ١٤ ، ١٥ و ١٦ هذه النتائج.

جدول رقم ١٣. نتائج تحليل التباين لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (التوافر) وفقا لمتغير العمر الزمني

أبعاد القائمة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف" القيمة	قيمة "ف" الدلالة
الأكاديمي	بين المجموعات	٢	٢٥,٨٨	١٢,٩٤		
	داخل المجموعات	١٠٧	٢٥١١,٩٤	٢٣,٤٨	٠,٥٧٨	غير دالة
بيئة العمل	بين المجموعات	٢	٥٩,٤٧	٢٩,٧٣		
	داخل المجموعات	١٠٧	٢٥٩٥,٤٠	٢٧,٦٦	٠,٣٤٥	غير دالة
الاستراتيجيات	بين المجموعات	٢	١٠,٨٢	٥,٤١		
	داخل المجموعات	١٠٧	٩٢٨,٨٥	٨,٦٨	٠,٥٣٨	غير دالة

يتبين من جدول رقم ١٣ أن جميع قيم "ف" غير دالة بالنسبة لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (التوافر) وفقا لمتغير العمر الزمني.

جدول رقم ١٤. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (التوافر) وفقا لمتغير الخبرة

البعد	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأكاديمي	خبرة ١-٣ سنوات	٩٥	٣١,٤٢	٤,٧٤		
	خبرة ٤ سنوات فأكثر	١١	٣٠,١٨	٦,٢٣	٠,٧٩	غير دالة
بيئة العمل	خبرة ١-٣ سنوات	٩٥	٢٦,٨٠	٥,٢٩		
	خبرة ٤ سنوات فأكثر	١١	٢٦,١٨	٤,٦٤	٠,٣٧	غير دالة
الاستراتيجيات	خبرة ١-٣ سنوات	٩٥	١٣,١٦	٢,٩٦		
	خبرة ٤ سنوات فأكثر	١١	١٢,٧٣	٣,١٣	٠,٤٥	غير دالة

ويتضح من جدول رقم ١٤ أن قيم اختبار (ت) غير دالة بالنسبة لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على قائمة المهارات بالنسبة لتوافر تلك المهارات وفقا لمتغير الخبرة.

جدول رقم ١٥. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (التوافر) وفقا لمتغير التقدير الأكاديمي عند التخرج

البعد	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأكاديمي	جيد	٧٩	٣٢,١١	٤,٦٠		
	جيد جدا	٣١	٢٩,١٣	٤,٨١	٣,٠٣	٠,٠٠٣*
بيئة العمل	جيد	٧٩	٢٧,٤٣	٥,٠٥		
	جيد جدا	٣١	٢٤,٦٨	٥,٣٦	٢,٥٣	٠,٠١٣*
الاستراتيجيات	جيد	٧٩	١٣,٢٩	٣,٠٨		
	جيد جدا	٣١	١٢,٤٥	٢,٤٥	١,٣٥	غير دالة

* دالة عند مستوى ٠,٠١.

ويتضح من جدول رقم ١٥ أن جميع اختبارات (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١ عدا الاستراتيجيات التعليمية، وذلك بالنسبة لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على قائمة المهارات المتوافرة لديهم وفقا لمتغير التقدير الأكاديمي عند التخرج.

جدول رقم ١٦. نتائج اختبارات (ت) لدرجات مجتمع الدراسة على قائمة المهارات (التوافر) وفقا لمتغير عدد الحالات المخدومة

البعد	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الأكاديمي	١٣ حالة فأقل	٦٥	٣١,٩٢	٤,٨٧		
	١٤ حالة فأكثر	٤٣	٣٠,٥٨	٤,٦٠	١,٤٣	غير دالة
بيئة العمل	١٣ حالة فأقل	٦٥	٢٧,٢٦	٥,٣٣		
	١٤ حالة فأكثر	٤٣	٢٥,٨٨	٥,١٧	١,٣٣	غير دالة
الاستراتيجيات	١٣ حالة فأقل	٦٥	١٣,٣٦	٣,١٢		
	١٤ حالة فأكثر	٤٣	١٢,٦٣	٢,٦٧	١,٢٨	غير دالة

وأخيرا يتضح من جدول رقم ١٦ أن قيم اختبار (ت) لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على قائمة المهارات المتوافرة غير دالة وفقا لمتغير عدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على ما هو متوافر لديهم من هذه المهارات.

وقد أوضحت النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم يرون أن كل المهارات التي تضمنها مقياس المهارات بمحاوره الثلاثة على درجة عالية من الأهمية بالنسبة لهم، وتتفق هذه الدراسة تماما في أهمية قائمة المهارات التي اشتملت عليها هذه الدراسة مع المعايير العالمية لإعداد معلمي صعوبات التعلم والصادرة عن رابطة الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية [١٠].

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة آن جريف Grave وآخرين [٨] في أهمية كل من المهارات الأكاديمية، والمهارات الخاصة بالاستراتيجيات التعليمية.

وأيضا توصلت الدراسة الحالية إلى أن المهارات الأكاديمية موجودة بشكل كبير جدا (٢,٤١ من ٣,٠٠) لدى معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وأن مهارات

الاستراتيجيات التعليمية موجودة بشكل كبير نسبيا (٢,٢٢ من ٣,٠٠)، في حين توصلت الدراسة إلى أن المهارات الخاصة ببيئة العمل بدرجة أقل نسبيا (٢,١٨ من ٣,٠٠)، وذلك مقارنة بالمهارات الأخرى (انظر جدول رقم ٧). وقد يرجع ذلك إلى قلة سنوات الخبرة بالنسبة لهؤلاء المعلمين، حيث إن ما نسبته ٨٦,٤٪ من مجتمع الدراسة لديهم سنوات خبرة أقل من ثلاث سنوات، في حين أن ما نسبته ١١٪ فقط لديهم خبرة أكثر من ثلاث سنوات (انظر جدول رقم ١).

وقد بينت نتائج الدراسة ما يفيد عدم تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة ما عدا تحققه بالنسبة لمتغير العمر الزمني لبعد بيئة العمل، حيث بين جدول رقم ٧ نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق بالنسبة لبعد بيئة العمل، ويدل أن هناك فروقا دالة بين متوسطات أفراد العينة في الفئتين العمريتين الأولى والثانية بالنسبة لمهارات بيئة العمل والدرجة الكلية لصالح الفئة الأولى (انظر جدول رقم ٨ وجدول رقم ٩).

في حين لم تتأثر وجهات أفراد العينة حول أهمية المهارات بمتغيرات الخبرة، والمعدل التراكمي عند التخرج، وعدد حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم المخدومة قبل معلمي صعوبات التعلم (انظر الجداول ذات الأرقام ١٠ ، و١١ ، و١٢).

وقد يرجع عدم وجود فروق راجعة لمتغير الخبرة إلى حداثة مجال صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية وقلة خبرة معلمي صعوبات التعلم في هذا المجال، إذ سبق توضيح أن ما نسبته٨٦,٤٪ من مجتمع الدراسة لديهم سنوات خبرة أقل من ثلاث سنوات، في حين أن ما نسبته ١١٪ لديهم خبرة أكثر من ثلاث سنوات (انظر جدول رقم ١).

وقد يرجع عدم وجود فروق راجعة لمتغير المعدل التراكمي إلى تقارب كبير في مستوى المعلمين، حيث إن ٧١,٨٪ منهم حاصل على تقدير جيد فأقل و٢٨,٢٪ منهم حاصل على تقدير جيد جدا فأكثر (انظر جدول رقم ١).

وأخيرا قد يرجع عدم وجود فروق راجعة لمتغير عدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم إلى التقارب كذلك في عدد الحالات لديهم، إذ أن معظم هؤلاء المعلمين يقومون برعاية ثلاث عشرة حالة فأقل ما نسبته (٥٩,١٪) في حين يبلغ عدد المعلمين الذين يقومون برعاية أربع عشرة حالة فأكثر ما نسبته (٣٩,١٪).

وبالنسبة للفرض الرابع من فروض الدراسة، قد بينت النتائج ما يفيد تحققه وصحته بالنسبة لمتغير التقدير التراكمي عند التخرج حيث تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين الحاصلين على جيد جدا فأكثر والمعلمين الحاصلين على جيد فأقل فيما يتعلق بوجهة نظرهم حول مدى توافر تلك المهارات وذلك للبعد الأكاديمي وبيئة العمل، في حين لم يكن هناك فروق دالة بالنسبة لبعد الاستراتيجيات (انظر جدول رقم ١٥).

أما بالنسبة للمتغيرات الأخرى فلم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بالنسبة لمتغير العمر والخبرة وعدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم.

ويمكن إرجاع عدم وجود فروق دالة بالنسبة لتوافر المهارات لدى معلمي صعوبات التعلم بالنسبة لمتغير العمر إلى تقارب أعمار هؤلاء المعلمين، إذ تتراوح أعمار معظم هؤلاء المعلمين بين ٢٢ و ٢٨ سنة (انظر جدول رقم ١).

أما بالنسبة لعدم وجود فروق دالة بالنسبة لتوافر المهارات لدى معلمي صعوبات التعلم لمتغير الخبرة، فيمكن أن نذكر ما ذكر سابقا من حداثة مجال صعوبات التعلم في مدارس المملكة العربية السعودية وقلة خبرة معلمي صعوبات التعلم في هذا المجال (انظر جدول رقم ١).

أما بالنسبة لعدم وجود فروق دالة بالنسبة لتوافر المهارات لدى معلمي صعوبات التعلم بخصوص متغير عدد حالات صعوبات التعلم المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم، فان ذلك يشير إلى التقارب في عدد الحالات المخدومة من قبل معلمي صعوبات التعلم (انظر جدول رقم ١).

التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

١ - اتفق أفراد مجتمع هذه الدراسة على أن قائمة المهارات اللازمة لمعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم على درجة عالية من الأهمية، وعلى ضوء ذلك يوصي الباحث بضرورة تضمين هذه المهارات في برامج إعداد وتأهيل معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالكليات التي يوجد بها أقسام للتربية الخاصة.

٢- تزويد معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بهذه المهارات عن طريق الدورات التدريبية أو ورش العمل.

٣- يوصي الباحث بدراسة المهارات اللازمة لمعلمي فئات التربية الخاصة المختلفة (كالتخلف العقلي، والإعاقة البصرية... وغيرها).

ملحق رقم ١

عزيزي معلم صعوبات التعلم المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.. .. وبعد، ، ،

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى التعرف على المهارات اللازمة لمعلمي صعوبات التعلم، ومعرفة المهارات الموجودة والمفقودة لديهم من هذه المهارات من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم.

أرجو تحديد وجهة نظرك حول كل عبارة من عبارات المقياس بحيث تضع علامة (×) أمام كل عبارة من العبارات الخاصة بدرجة الأهمية التي تراها مناسبة وذلك من العمود (أ) وعلامة (×) تحت الدرجة التي تحدد مدى توافر هذه المهارات وذلك من العمود(ب).

أشكركم على حسن تعاونكم، ، ، ،

الباحث

د.عبدالعزيز بن محمد العبد الجبار

قسم التربية الخاصة

كلية التربية / جامعة الملك سعود

أولا: معلومات عامـــة

فضلا ضع علامة (×) في المربع المناسب:

١- العمـر: .... سنـــة

٢- سنوات الخبرة: .... سنـة

٣- المعدل التراكمي عند التخرج :

☐ مقبول

☐ جيد

☐ جيد جدا

☐ ممتاز

٤- عدد حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديك هذا الفصل : ....

ثانيا: أرجو وضع علامة (×) في المربع المناسب لإجابتك:

	المهــــــــــــارات	(أ) درجة الأهمية			(ب) مدى توافر هذه المهارات لدى المعلم		
		مهمة بدرجة كبيرة	مهمة بدرجة متوسطة	غير مهمة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	مفقودة
١	يستطيع تحديد مختلف العوامل سـواء كانت ثقافية أو لغويـة ، المؤثـرة علـى برامج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.						
٢	القدرة علـى الـتزود بالمعلومـات عـن مختلف الجوانب المعرفية ، والتواصلية والجسـمية ، والثقافيـة والاجتماعيـة ، والسـلوكية لحـالات التلاميـذ ذوي صعوبات التعلم.						

	المهـــــــــــارات	(أ) درجة الأهمية			(ب) مدى توافر هذه المهارات لدى المعلم		
		مهمة بدرجة كبيرة	مهمة بدرجة متوسطة	غير مهمة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	مفقودة
٣	القدرة على اختيار وتطبيق المقـايس المناسبة للأفراد ذوي صعوبات التعلم.						
٤	يستخدم استراتيجيات تعليمية فعالة في مجال المهارات الأساسية بما في ذلك القراءة والكتابة والحساب والاستماع.						
٥	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية الفاعلة من مختلف المهارات الدراسية ويطبقها على المجالات الأكاديمية.						
٦	يستخدم المهارات التدريسية لتحسين عملية التفكير.						
٧	يستخدم طرق القراءة الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.						
٨	يستخدم طرق التهجئة والاستراتيجيات التعليمية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.						
٩	يساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اكتشاف الأخطاء في اللغة الشفهية والمكتوبة والتنبؤ بها.						
١٠	يستخدم طرق تعليم الكتابة اليدوية والاستراتيجيات التعليمية الملائمة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.						
١١	يختار الوقت المناسب لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكتابة ، سواء باستخدام الكتابة المتصلة أو المنفصلة.						

	المهارات	درجة الأهمية (أ)			مدى توافر هذه المهارات لدى المعلم (ب)		
		مهمة بدرجة كبيرة	مهمة بدرجة متوسطة	غير مهمة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	مفقودة
١٢	يستخدم طرق التدريس والاستراتيجيات التعليمية المناسبة في الرياضيات المتمثلة في النطق الجيد، والممارسة، والتغذية الفورية، والمراجعة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.						
١٣	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية القائمة على نتائج الدراسات والأبحاث الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.						
١٤	يعدل من سرعته في تقديم الدرس ويستخدم الطرق التنظيمية لذلك.						
١٥	يقوم بدمج الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لتوفير التدريس الفعال سواءً في الجوانب الأكاديمية أو غير الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.						
١٦	إعداد البيئة التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي توفر التغذية الراجعة من الأقران والراشدين.						
١٧	يقوم بمسؤولياته تجاه التلاميذ المعرضين للخطر والذين يماثلون أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم.						
١٨	يشارك في الأنشطة الخاصة بمجال صعوبات التعلم.						

	المهارات	(أ) درجة الأهمية			(ب) مدى توافر هذه المهارات لدى المعلم		
		مهمة بدرجة كبيرة	مهمة بدرجة متوسطة	غير مهمة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	مفقودة
١٩	يخلق مناخا تعليميا إيجابيا تراعى فيه الفروق الفردية.						
٢٠	يعد المواد التعليمية لتطبيق خطة الدرس اليومية.						
٢١	يراعي الإجراءات التقويمية ، والتخطيطية ، والإدارية التي تطابق احتياجات التلميذ مع البيئة التعليمية.						
٢٢	إعداد البيئة التعليمية التي تشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة من خلال الأنشطة المختلفة.						
٢٣	إعداد بيئة تعليمية تشجع على الدفاع الذاتي والاعتماد على النفس.						
٢٤	يوظف مهارات العمل التعاوني للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وأولياء الأمور ، والمدرسة.						
٢٥	يتواصل مع التلاميذ وأولياء الأمور ، ومنسوبي المدرسة والمجتمع المحلي بهدف استشارتهم.						
٢٦	يشجع أولياء الأمور ليشاركوا بفعالية في الفريق التعليمي.						
٢٧	يتعاون مع معلمي الصفوف العادية ، ومنسوبي المدرسة ، والمجتمع المحلي في دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئات التعليمية المختلفة.						

	المهـــــــــارات	درجة الأهمية (أ)			مدى توافر هذه المهارات لدى المعلم (ب)		
		مهمة بدرجة كبيرة	مهمة بدرجة متوسطة	غير مهمة	موجودة بدرجة كبيرة	موجودة بدرجة متوسطة	مفقودة
٢٨	الإشراف المباشر على نشاطات الفصل الدراسي والتي يقوم بها مساعد المعلم، أو المتعاونون المتطوعون، أو التلاميذ ذات العلاقة بصعوبات التعلم.						
٢٩	يخطط وينفذ الاجتماعات التعاونية مع أولياء الأمور ومقدمي الخدمات.						
٣٠	الالتزام بمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للحصول على أعلى المستويات التعليمية الممكنة.						
٣١	يظهر ويحافظ على مستوى عال من الكفاءة والنزاهة في مجال عمله.						

المراجع

[١] Parmar, R., and J. Cawley. "Preparing Teachers to Teach Mathematics to Students with Learning Disabilities." *Journal of Learning Disabilities*, 30 (1997), 188-97.

[٢] العبد الجبار، عبدالعزيز. "الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعيا: أهميتها ومدى توافرها لديهم." *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٣ (١٩٩٨م)، ٤٧-٨٦.

[٣] Hallahan, D.P., and J.M. Kauffman. *Exceptional Children, Introduction to Special Education*. 6th ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.

[٤] Cegelka, W.J. "The Competencies Needed by Persons Responsible for Classifying Children with Learning Disabilities." *The Journal of Special Education*, 16, 1(1982), 65-72.

[٥] Sass-Lehrer, M. "Competencies Critical to Teachers of Hearing-Impaired Students in Two Settings: Supervisor's Views." *American Annals of the Deaf*, 131 (1986), 9-15.

[٦] Mercer. Ceil, D. *Students with Learning Disabilities.* 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1997.

[٧] Greenwood, C.R., C. Arreaga-Mayer, and J.J. Carta. "Identification and Translation of Effective Teacher-Developed Instructional Procedures for General Practice." *Remedial and Special Education*, 15 (1994), 140-51.

[٨] Grave, A., M.F. Landers, J. Lokerson, J. Luchow, M. Horrath, and K. Garnett. *The DOD Competencies for Teachers of Students with Learning Disabilities.* Reston, VA: Council for Exceptional Children, 1992.

[٩] الأمانة العامة للتربية الخاصة. *إحصائية عدد معلمي برامج صعوبات التعلم لعام ١٤٢٠/١٤٢١هـ.* الرياض: وزارة المعارف، ١٤٢٠هـ.

[١٠] The Council for Exceptional Children (CEC). *What Every Special Educator Must Know: The International Standards for the Preparation and Certification of Special Education Teachers.* Reston, VA: CEC, 1996.

The Skills Necessary for Teachers of Students with Learning Disabilities: Their Importance and the Extent to Which Students Possess Them

Abdulaziz M. Abduljabbar

Associate Professor, Dept. of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to determine the skills necessary for teachers of students with learning disabilities, their importance, and to what extent the teachers actually possess these necessary skills.

A questionnaire was sent to teachers of students with learning disabilities in Saudi Arabia (N = 110). The questionnaire dealt with the following skills: academic skills, educational strategy skills, and work environment skills. The study resulted in the following:

1. There is a significant difference between teachers related to their age in terms of importance of skills.

2. There is a significant difference between teachers related to their GPA, in terms of having these skills.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٠٧-٢٣٤ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

العلاقة بين مستوى التدين والقلق العام لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض

صالح بن إبراهيم الصنيع

أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/٦/٤هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٢/١٩هـ)

ملخص البحث. هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين التدين والقلق العام لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الطلاب، إحداهما طلاب كلية الشريعة وعددهم ١١٩ طالبا متوسط عمرهم ٢١,٤٠ سنة، و١٢١ طالبا من كلية العلوم الاجتماعية متوسط عمرهم ٢٢,٩٧ سنة، والمجموع الكلي للعينة ٢٤٠ طالبا. واستخدم مقياس التدين من إعداد صالح الصنيع، وهو مكون من ستين عبارة لكل عبارة ثلاثة خيارات، وحصل على معاملات صدق وثبات جيدة. وكذلك مقياس القلق العام للراشدين من إعداد محمد جمل الليل ومكون من ست وخمسين عبارة لكل عبارة خمسة خيارات، وحصل على معاملات صدق وثبات جيدة.

وانتهت الدراسة إلى نتائج تؤيد العلاقة العكسية بين التدين والقلق العام لدى عينتي الدراسة، كما أن طلاب كلية الشريعة حصلوا على متوسط درجات أعلى من طلاب كلية العلوم الاجتماعية على مقياس التدين، بينما على مقياس القلق العام حصل طلاب كلية العلوم الاجتماعية على متوسط أعلى من طلاب كلية الشريعة.

يشكر الباحث مركز البحوث بكلية التربية بجامعة الملك سعود والعاملين فيه لقيامهم بمعالجة البيانات إحصائيا عن طريق الحاسب الآلي.

وانتهى الباحث إلى عدد من التوصيات التي تدعو إلى دعم الجانب الديني لدى الطلاب وزيادة حصة المقررات الشرعية في خطط الأقسام العلمية في الجامعات والمدارس، لما لها من أثر إيجابي على الصحة النفسية للطلاب وإبعادهم عن الاضطرابات النفسية.

المقدمة

الدين أهم أساس من أسس الحياة الدنيا للإنسان بحيث لا يمكن أن يستغني عنه بحال من الأحوال، وعندما يغفل الإنسان الدين في أي جانب من جوانب الحياة تجد هذا الجانب ينحرف عن تحقيق أهدافه التي يجب أن يحققها في هذه الحياة الدنيا.

والدراسات النفسية الغربية الحديثة لم تعط الدين المكانة التي يستحقها أثناء دراستها للسلوك الإنساني، بل وجد من الدراسات من أهملته كليا و فريق آخر ربطه بالجوانب السلبية للسلوك (كالاضطرابات النفسية مثل القلق)، والقليل منها بين أثره الإيجابي على السلوك [١ ، ص ص ١٨٧-١٩٠ ؛ ٢ ، ص ص ١٢-٢٤].

والقلق أشهر الاضطرابات النفسية و أكثرها دراسة وشيوعا، ففي مجلة الملخصات النفسية الصادرة عن الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA في فترة خمس سنوات (١٩٧٠-١٩٧٤م)، نشر حوالي ٢٠٦٤ بحثا و مقالة و كتابا عن القلق، مما يدل على زيادة الاهتمام بموضوع القلق وأثره على جوانب السلوك الإنساني، وهذا ليس بالأمر الغريب، لأن القلق كما يقول عالم النفس ماى May هو العرض السائد في جميع الأمراض النفسجسمية psychosomatic diseases [٣، ص١٧]. ولكن هذه الدراسات تناولت القلق وعلاقته بكثير من الجوانب النفسية وأهملت جانبا هاما في حياة الإنسان لم ينل ما يستحقه من الدراسة ألا و هو الدين، حيث ظل هذا الجانب مهمشا أو مستبعدا من قبل الباحثين الغربيين لأسباب تعود لتاريخ الدين في المجتمعات الغربية [٢ ؛ ٤]. ولكن الأمر المستغرب هو ندرة الدراسات النفسية التي تناولت عامل الدين ضمن متغيراتها في المجتمعات الإسلامية، و يتضح ذلك من الاطلاع على عناوين البحوث، و الكتب، و الرسائل العلمية التي نشرت في البلاد الإسلامية، وقد يعزى السبب في جانب منه إلى أن الباحثين المسلمين درسوا في غالبهم على باحثين غربيين فساروا على نفس نهجهم. وقد ساعد هذا على تأخير ظهور جهود التأصيل

الإسلامي للدراسات النفسية التي أعطت الدين الإسلامي المنزلة التي يستحقها في مجال الدراسات النفسية النظرية والتطبيقية [٤]. ولهذا كانت هذه الدراسة مساهمة من الباحث في تلك الجهود.

مشكلة الدراسة

تتفاوت نظرة الباحثين النفسيين لأثر الدين على صحة الأفراد النفسية تبعا للموقف الذي يتبناه ذلك الباحث تجاه الدين و دوره في حياة الأفراد، و يمكن تلخيص أبرز الاتجاهات في اتجاهين متضادين لتفسير أثر الدين على حياة الأفراد لدى الباحثين النفسيين.

١- اتجاه العلاقة الطردية (الموقف من الدين إيجابي)

حيث يرى القائلون به أن تمسك الفرد بتعاليم دينه يزيد من مستوى صحته النفسية ويساعده على التغلب على كثير من مشكلاته النفسية، كما أن تركه لتلك التعاليم أو ضعفه في الالتزام بها يؤدى به للوقوع فريسة لكثير من تلك المشكلات. ومن أشهر علماء هذا الاتجاه عالم التحليل النفسي كارل يونج [٥]، وصاحب نظرية العلاج بالمعنى فيكتور فرانكل [٦]، و زعيم المدرسة الإنسانية إبراهام ماسلو [٧].

٢- اتجاه العلاقة العكسية (الموقف من الدين سلبي)

حيث يرى القائلون بهذا الاتجاه أن التمسك بتعاليم الدين سبب للإصابة بالمشكلات النفسية، وهذا واضح لدى زعيم مدرسة التحليل النفسي سيجموند فرويد، ومن يقرأ كتابيه "قلق في الحضارة" و "مستقبل وهم" يرى هذا الاتجاه بارزا في ثناياهما. ومفهوم هؤلاء للدين قائم على واقع المجتمعات الغربية التي حرفت فيها الأديان وأدخلت عليها كثير من الانحرافات التي أبعدت الدين عن أصوله الصحيحة، وظهرت فيها الكثير من التناقضات مما أفقد الناس الثقة في ما يورده رجال الدين. إضافة إلى ما هو معروف عن

فرويد من آراء لم تجد القبول لدى السواد الأعظم من الباحثين النفسيين لبعدها عن العلمية والواقعية [٢ ، ص ص ١٢-١٩].

والدراسة الحالية يتشابه موقفها مع موقف الاتجاه الأول وترى أنه الصحيح خصوصا إذا كنا نتحدث عن أن الدين الذي نريد أن نرى أثره هو دين الإسلام الخالد والمحفوظ من التحريف والتغيير. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما العلاقة بين مستوى التدين و القلق العام لدى طلاب الجامعة؟ وما نوعها؟ و هل لتخصص الطالب في العلوم الشرعية أو العلوم الاجتماعية علاقة بذلك؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات المدروسة فيها، حيث يعتبر القلق من أكثر الموضوعات النفسية انتشارا و أهمية، حيث يربط بكل مشكلة نفسية يتعرض لها الأفراد في حياتهم الدنيا، كما أن الدين أهم ما لدى الإنسان المسلم في هذه الحياة. ولذا لا يخلو جانب من جوانب حياة المسلم إلا وللإسلام أثر فيه، ومن ذلك حياته النفسية. وتبرز أهمية الدراسة في الجانبين التاليين:

١- الأهمية النظرية

من خلال دراسة علاقة الالتزام بتعاليم الإسلام على الصحة النفسية لدى الطلاب المسلمين، وما يتوقع من أن الطالب الملتزم بتلك التعاليم من أبعد الناس عن الوقوع في الأمراض النفسية ومنها القلق.

٢- الأهمية التطبيقية

وتظهر في محاولة الباحث التعرف على مدى ارتفاع مستوى التدين لدى طلاب الجامعة وعلاقته بمدى انخفاض مستوى القلق لديهم. مما يعزز الدعوة لرفع مستوى التدين لدى الطلاب، لما له من آثار إيجابية على صحتهم النفسية. وهذا من مزايا دين الإسلام الذي جاء بخيري الدنيا والآخرة للبشرية جمعاء متى ما التزمت ما جاء به من شريعة سمحة.

وتسعى الدراسة الحالية لمعرفة العلاقة بين التدين و القلق لدى طلاب الجامعة وأثر تخصص الطالب على هذه العلاقة.

مصطلحات الدراسة

نعرض في هذه الفقرة أهم مصطلحين في الدراسة وهما التدين و القلق.

١- التدين

في اللغة ورد في قاموس *المنجد* : "تدّين: أخذ دينا" [٨، ص٢٣١]. يعرف التدين لدى الغربيين بأنه صفة للشخصية تعود إلى توجهات عقلية (معرفية) عن الحقيقة الواقعة وراء نطاق الخبرة و المعرفة، وعن علاقة الفرد بهذه الحقيقة. والتوجهات موجهة ضمنا لكي تؤثر على الحياة الدنيوية اليومية للفرد، وذلك بمشاركته في تطبيق الشعائر الدينية" [٩، ص ١٣٧].

وفي الإسلام حتى يكون الفرد متدينا يجب أن يجمع بين الاعتقاد الصحيح، والقول، والعمل كما قال الله تعالى في محكم التنزيل: ﴿ فَٱعْلَمْ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ وَٱسْتَغْفِرْ لِذَنۢبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ ۗ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ مُتَقَلَّبَكُمْ وَمَثْوَىٰكُمْ ﴾ [محمد، الآية ١٩]. قال الإمام القرطبي في تفسير هذه الآية: "قال الماوردي: وفيه - وإن كان الرسول عالما بالله - ثلاثة أوجه: يعني اعلم أن الله أعلمك أن لا إله إلا الله. و الثاني - ما علمته استدلالا فأعلمه خبرا يقينا. الثالث - يعني فاذكر أن لا إله إلا الله؛ فعبر عن الذكر بالعلم لحدوثه عنه. وعن سفيان بن عيينة أنه سئل عن فضل العلم فقال: ألم تسمع قوله حين بدأ به ﴿ فَٱعْلَمْ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ وَٱسْتَغْفِرْ لِذَنۢبِكَ ﴾ فأمر بالعمل بعد العلم" [١٠، جـ١٦، ص ص ٢٤١- ٢٤٢].

وعلى هذا نعرّف التدين بأنه: التزام المسلم بعقيدة الإيمان الصحيح و ظهور ذلك على سلوكه بممارسة ما أمر الله به و الانتهاء عن إتيان ما نهى الله عنه.

ويعرف مستوى التدين إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل الطالب عليها من خلال إجاباته عن فقرات مقياس التدين المستخدم في الدراسة.

٢- القلق

في اللغة ورد في *المعجم الوسيط* : "قلق الشيء - قلقا : حركه... والقلق : حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث" [١١ ، جـ٢ ، ص ٧٥٦] .

وهناك تعريفات كثيرة للقلق يصعب حصرها ولعلنا نكتفي بما يلي :

- حالة من الخوف الغامض الشديد ، الذي يمتلك الإنسان و يسبب له كثيرا من الكدر والضيق.

- شعور عام غامض غير سار مملوء بالتوقع ، والخوف ، والتحفز ، والتوتر ، مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسمية ، يأتي في نوبات تتكرر من نفس الفرد [١٢ ، ص ص ٥٧-٥٨].

ويعرف القلق العام الذي هو موضوع الدراسة الحالية بأنه : التغيرات الجسمية ، والعقلية الانفعالية ، والسلوكية التي تنشأ عن تعرض الفرد لخطر يهدده داخليا أو خارجيا ، سواء أكان الخطر معلوما أو مجهولا ، مع مصاحبة ذلك بالتشاؤم مع استمرار ذلك مدة لا تقل عن شهر واحد [١٣ ، ص٣١٤].

ويعرف مستوى القلق العام إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب بعد تصحيح إجاباته عن مقياس القلق العام المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري

يتفاوت تعريف الباحثين الغربيين لمفهوم الدين ، ولكن يمكن إيراد تعريف للدين تتكرر مفرداته في كثير من تعاريفهم. وهو أن الدين: اعتقاد بوجود قوة عظمى تحكم الكون ، كما أنه يوضح علاقة الإنسان الشخصية بهذه القوة [١٤ ، ص ١٤٧.] وهذا على خلاف تعريف المسلمين للدين الذي هو الإيمان بوجود الله وأحقيته بالعبادة دون سواه ،

وتنفيذ الشريعة التي أرسل بها رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، في كافة جوانب الحياة، لما فيه خير الإنسان في الدنيا والآخرة.

وعلى هذا يجب أن يفهم ما يطرحه الباحثون الغربيون عن أثر الدين في السلوك على أنه جانب جزئي منفصل عن جوانب الحياة الأخرى، وهذا لا يرقى إلى المفهوم الشامل للدين كما هو في المنظور الإسلامي.

والدين الإسلامي هو آخر الأديان السماوية التي أرسل الله بها الرسل لأهل الأرض، ولكونه الدين الخاتم فقد جاء كاملا شاملا لكل ما يمكن أن يحتاجه الإنسان حتى قيام الساعة، ومن ذلك الاحتياج ما يوجه حياته النفسية نحو سعادتها ووقايتها من الانحرافات السيئة وطرق معالجة المشكلات النفسية التي قد يقع في شئ منها.

وقد تواترت نصوص الكتاب والسنة على تأكيد حقيقة أن الإيمان الصحيح عصمة للمؤمن من سائر ما يمكن أن يصيبه في هذه الحياة الدنيا قال الله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَلَمۡ يَلۡبِسُوٓاْ إِيمَـٰنَهُم بِظُلۡمٍ أُوْلَـٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلۡأَمۡنُ وَهُم مُّهۡتَدُونَ ﴾ [الأنعام، الآية ٨٢]. قال الشيخ السعدي في تفسير هذه الآية: "الأمن من المخاوف، والعذاب و الشقاء، و الهداية إلى الصراط المستقيم. فإن كانوا لم يلبسوا إيمانهم بظلم مطلقا، لا بشرك، ولا بمعاصي، حصل لهم الأمن التام والهداية التامة" [١٥، ص ٢٢٤]. والمؤمن المواظب على ذكر الله وطاعته ودائم التوكل على الله في جميع شؤونه لا يأتيه الخوف و الحزن لأنه في حفظ الله ورعايته قال الله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَتَطۡمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكۡرِ ٱللَّهِۗ أَلَا بِذِكۡرِ ٱللَّهِ تَطۡمَئِنُّ ٱلۡقُلُوبُ ﴾ [الرعد، الآية ٢٨]. كما قال الله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلۡمُؤۡمِنُونَ ٱلَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ ٱللَّهُ وَجِلَتۡ قُلُوبُهُمۡ وَإِذَا تُلِيَتۡ عَلَيۡهِمۡ ءَايَـٰتُهُۥ زَادَتۡهُمۡ إِيمَـٰنًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمۡ يَتَوَكَّلُونَ ﴾ [الأنفال، الآية ٢]. قال الشيخ السعدي في تفسير هذه الآية: "أي: يعتمدون في قلوبهم على ربهم، في جلب مصالحهم، ودفع مضارهم الدينية، و الدنيوية، و يثقون بأن الله تعالى سيفعل ذلك. و التوكل هو الحامل للأعمال كلها، فلا توجد ولا تكمل إلا به" [١٥، ص ٢٧٧].

والعبادات بكافة أنواعها من صلاة، وزكاة، وصيام، وحج، وعمرة، وغيرها، سواء ما كان منها فرضا أو نفلا كلها تفيد في زيادة إيمان المسلم وتعمل على وقايته من الاضطرابات النفسية بكافة أشكالها. والأدلة من القرآن والسنة على ذلك أكثر من أن تحصى. وعلى سبيل المثال نجد القرآن الكريم يأمر المؤمنين بالاستعانة بالصلاة عند الحاجة للعون من الله، قال الله تعالى: ﴿ وَٱسْتَعِينُواْ بِٱلصَّبْرِ وَٱلصَّلَوٰةِ ۚ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى ٱلْخَٰشِعِينَ ﴾ [البقرة، الآية ٤٥]. وقال الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱسْتَعِينُواْ بِٱلصَّبْرِ وَٱلصَّلَوٰةِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾ [البقرة، الآية ١٥٣]. وقد كان من عادة رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا اشتد عليه أمر من الأمور يلجأ إلى الصلاة فيجد فيها الراحة و الطمأنينة. فقد روى الإمام أحمد في *مسنده* عن رجل من أسلم أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "يا بلال أرحنا بالصلاة" [١٦]. كما روى الإمام أبو داود في سننه عن حذيفة رضى الله عنه قال: كان النبي صلى الله عليه وسلم إذا حزبه أمر صلى [١٧]. وهذا فيه دلالة على أن الصلاة تذهب القلق الذي يصيب الإنسان المسلم عندما تشتد عليه مصاعب الحياة اليومية.

وقد اهتم الباحثون الغربيون بالصلاة وأثرها الإيجابي على صحة الإنسان النفسية، ومن ذلك ما قاله ألكسيس كاريل عن أهمية الصلاة حيث يقول: "فالصلاة، كما يجب أن تفهم، ليست مجرد ترديد آلي للطقوس، ولكنها ارتفاع لا يدركه العقل، أنها استغراق الشعور في تأمل مبدأ يخترق عالمنا ويسمو عليه. ومثل هذه الحالة السيكولوجية ليست عقلية. إن الفلاسفة والعلماء لا يفهمونها، كما أنها صعبة المنال عليهم. ولكن يبدو أن الشخص المتجرد من حب متاع الدنيا يشعر بالله بمثل السهولة التي يشعر بها بحرارة الشمس" [١٨، ص ١١٨]. كما يقول عالم النفس سيرل بيرت عن الصلاة: "الصلاة كلمة يستعملها الكتاب الدينيون في معنى اصطلاحي واسع، فهي لا تعني مجرد دعاء لفظي، ولا مجرد تعبير عن الحمد و الثناء، فتلك ليست إلا أمثلة محدودة من الحالة العقلية العامة التي تفسرها كلمة الصلاة. أما الخاصة الحقيقة فهي إحساس بهيج من الإشراق الروحي ... والثمرة الرئيسية للصلاة، كما يؤكد المتعبدون أنفسهم، ليست في أن الدعوة الخاصة قد

حققت بمعجزة، ولكن في أن المصلى نفسه يحس عزاء و قوة بعد تجربته، فالصلاة - ولو لم تنتج أثرا ماديا - قد تحدث تغييرا روحيا" [١٩، ص ص ٢٢-٢٤].

ومعلوم الفرق الكبير بين الصلاة عند الغربيين القائمة على الحضور للكنيسة وقت محدد من يوم الأحد كل أسبوع وترديد بعض الأدعية والاستماع لموعظة القسيس وحسب. بينما في الإسلام هي عبادة عظيمة ملازمة للمسلم كل يوم خمس مرات، ومتضمنة لأقوال وأفعال محددة، وهي صلة للمسلم بخالقه حيث يدعوه ويطلب عونه ومساعدته، كما أنها تطهر النفس وتجلب السكون والطمأنينة. ومن هنا يتبين لنا الفرق بين الصلاة عند المسلمين والمسيحيين.

كما أن الزكاة لها أثر إيجابي على نفس المسلم المؤدى لها على العكس من ذلك الذي لا يؤدى الزكاة، وقد وصف القرآن الكريم هذه المقارنة في الآيات التالية، قال الله تعالى: ﴿ فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَٱتَّقَىٰ ۝ وَصَدَّقَ بِٱلْحُسْنَىٰ ۝ فَسَنُيَسِّرُهُۥ لِلْيُسْرَىٰ ۝ وَأَمَّا مَنۢ بَخِلَ وَٱسْتَغْنَىٰ ۝ وَكَذَّبَ بِٱلْحُسْنَىٰ ۝ فَسَنُيَسِّرُهُۥ لِلْعُسْرَىٰ ﴾ [الليل، الآيات ٥ - ١٠]. قال سيد قطب حول تفسير هذه الآيات: "والذي يعطي و يتقي و يتصدق بالحسنى يكون قد بذل أقصى ما في وسعه ليزكي نفسه و يهديها. عندئذ يستحق عون الله و توفيقه الذي أوجبه - سبحانه - على نفسه بإرادته ومشيئته. والذي بدونه لا يكون شيء، ولا يقدر الإنسان على شيء.

ومن يسره الله لليسرى فقد وصل... وصل في يسر وفي رفق وفي هوادة... وصل وهو بعد في هذه الأرض. وعاش في يسر. يفيض اليسر من نفسه على كل ما حوله وعلى كل من حوله. اليسر في خطوه. واليسر في طريقه. واليسر في تناوله للأمور كلها. و التوفيق الهادئ المطمئن في كلياتها و جزئياتها.

... والذي يبخل بنفسه وماله، ويستغني عن ربه وهداه، ويكذب بدعوته ودينه... يبلغ أقصى ما يبلغه إنسان بنفسه من تعريضها للفساد. ويستحق أن يعسر الله عليه كل شئ، فييسره للعسرى، ويوفقه إلى كل عورة ! ويحرمه كل تيسير ! و يجعل في كل خطوة

من خطاه مشقة وحرجا، وينحرف عن طريق الرشاد. ويصعد في طريق الشقاوة" [٢٠، جـ ٦، ص ٣٩٢٢].

والصيام عبادة عظيمة فيها تزكية وتقوى لنفس الصائم قال الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾ [البقرة، الآية ١٨٣]. وهكذا المتصدق يذهب عنه العسر والقلق والمشقة التي عادة ما تصاحب المال، فتأتي الصدقة فتدفع عنه كل ذلك.

وللصيام فوائد كثيرة منها ما ذكره نجيب الكيلاني حيث يقول: "من الواضح أن الصوم مدرسة أخلاقية إلى جانب فوائده الصحية المختلفة، لكن الانضباط النفسي والأخلاقي هو الدرس الأول والهام في هذه المدرسة المقدسة. ...هناك دورا هاما يلعبه الصوم بالنسبة للكيان النفسي في الإنسان.... ولاشك أن الصائم يعيش في ظل مبادئ وأجواء روحية مريحة، مشبعة بالثقة و الإيمان، والتزام الصائم بالامتناع عن الطعام والشراب وشهوات الجسد، يقوى فيه الإرادة، ويجعله صلبا قويا في مجابهة مشاكل الحياة وصعابها، ومن ثم تمتلئ نفسه باليقين والرضى، وتدريجيا تذهب عن نفسه الوساوس، وتزايله الأوهام، وتنمحي المخاوف و الهواجس، ويجد دائما الله إلى جواره فيركن إليه، ويزداد تشبثا به، وعندما يستطيع الصائم أن يصل إلى هذه الدرجة، بعبادته وصلاته وقراءته للقرآن، يكون قد وصل إلى بر الأمان" [٢١، ص ص ٤١- ٥٢]. فالصيام يجلب لنفس المسلم الراحة، ويبعد عنها القلق والضيق، ويعود النفس على الصبر على ما يقابلها من مشاق الحياة مما يجعلها أقدر على التصدي لمسببات القلق ومقاومتها وعدم الخضوع لها والوقوع في شراكها.

ولعل في هذه الأمثلة كفاية للدلالة على أهمية العبادات في الصحة النفسية للمسلم وكوقاية له من الاضطرابات النفسية.

ويرى كثير من الباحثين الغربيين أن الدين له أثر إيجابي على صحة الفرد النفسية، ومن ذلك ما ذكره فيكتور فرانكل زعيم مدرسة العلاج بالمعنى عن دور الدين في تخليص الفرد من قلقه واضطراباته حيث يقول: "ويمكن أن نقول إن اهتمام الإنسان بالحياة وقلقه

بشأن جدارتها وحتى يأسه منها لا يخرج أحيانا عن كونه ضيقا معنويا روحيا و ليس بالضرورة أن يكون مرضا نفسيا بحال من الأحوال. وهنا يكون تفسير هذا الضيق المعنوي أو الروحي على أنه مرض نفسي هو ما يدفع الطبيب إلى أن يدفن اليأس الوجودي عند مريضه تحت كومة من العقاقير المهدئة، ولكن مهمته هي بالأحرى أن يقود المريض من خلال أزماته الوجودية إلى النمو والارتقاء" [٦ ، ص ١٣٨]. ويقول كذلك: "حينما يكون المريض واقفا على أرض صلبة من الاعتقاد الديني، فلا يمكن أن يكون هناك اعتراض بشأن الاستفادة من التأثير العلاجي لمعتقداته الدينية مما ينبع من المصادر الروحية و يعتمد عليها" [٦ ، ص ١٥٧].

كما أن هناك باحثين آخرين جمعوا عددا من الدراسات الميدانية التي درست العلاقة بين التدين وبعض الاضطرابات النفسية وخرجوا بنتيجة عامة تفيد الارتباط العكسي بين هذين المتغيرين، ومن ذلك دراسة برسمان Pressman، و ليونس Lyons، ولارسون Larson ، جارتنر Gartner، حيث درسوا عددا كبيرا من الدراسات الميدانية التي درست العلاقة بين التدين وكل من القلق والخوف من الموت، وخرجوا بنتيجة عامة من خلال نتائج تلك الدراسات تميل إلى تأييد الارتباط العكسي بين التدين وكل من القلق والخوف من الموت [٢٢ ، ص ص ٩٨- ١٠٥]. كما قام يعقوب Jacobs بدراسة استعرض فيها عددا من الدراسات التي تناولت العلاقة بين ممارسة الشعائر الدينية و الصحة النفسية ضمن الثقافات المتعددة الموجودة في المجتمع الأمريكي. وخرج بنتيجة عامة تؤكد الدور الإيجابي لممارسة الشعائر الدينية في تخليص الأفراد من الاضطرابات النفسية مثل القلق والعزلة، وتعزيز مظاهر الصحة النفسية مثل المودة والتعاون [٢٢ ، ص ص ٢٩٢- ٢٩٨].

وقد أجرى العديد من الباحثين المسلمين دراسات ميدانية لعلاقة الالتزام بالإسلام بالقلق. وكانت النتيجة العامة لهذه الدراسات على قسمين. قسم وجد أن الالتزام بتعاليم الإسلام يعالج القلق [١ ؛ ٢٥]. والقسم الآخر وجد ارتباطا عكسيا بين الالتزام بالإسلام والقلق [٢٤ - ٢٨].

ونتائج الدراسات التي ذكرناها تؤيد العلاقة العكسية بين التدين والقلق النفسي لدى الأفراد، مما يعني الأثر الإيجابي للتدين على صحة الأفراد النفسية، وهذا ما يتوقعه الباحث في دراسته الحالية.

الدراسات السابقة

هناك الكثير من الدراسات التي أجريت على القلق أو التدين مع متغيرات أخرى، إلا أن ما يهمنا هو الدراسات التي أجريت على التدين وعلاقته بالقلق، سواء كان القلق متغيرا لوحده أو ضمن متغيرات أخرى. و سنقتصر في عرضنا على الدراسات التي أجريت في السنوات العشر الأخيرة (والتي استطاع الباحث الحصول عليها).

أجرى روس Ross دراسة حول الدين و الاضطراب النفسي على عينة مكونة من ٤٠١ فرد من سكان مدينة شيكاغو و ما جاورها. وقاس الاضطراب النفسي عن طريق قياس أعراض الاكتئاب والقلق، حيث استخدم مقياس (لانجز) المكون من ثماني عبارات تقيس متغيري الاكتئاب والقلق. أما الدين فتم قياسه في ثلاثة مجالات: الانتساب الديني (الديانة)، و قوة الاعتقاد الديني، و محتوى الاعتقاد الديني. و أهم ما خرجت به الدراسة أن الأفراد ذوي الاعتقاد الديني القوي كانت مستويات الاضطراب النفسي لديهم منخفضة بوضوح قياسا بالأفراد ذوي الاعتقاد الديني المنخفض الذين ارتفع لديهم مستوى الاضطراب النفسي [٢٣].

قام محمد السيد حوالة بدراسة حول القلق الأخلاقي و علاقته بالقيم و المفاهيم الدينية، و تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالب من كلية أصول الدين في جامعة الأزهر و١٠٠ طالب من كلية التربية في جامعة قناة السويس، وكان مدى أعمار العينة من ٢٢-٢٦ سنة. واستخدم الباحث أربعة اختبارات هي: اختبار تحديد القضايا (لقياس النمو الأخلاقي)، واختبار حالة وسمة القلق للكبار، واختبار روتر لتكملة الجمل، واختبار القلق الأخلاقي من إعداد الباحث. ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين القلق الأخلاقي (الذي يعكس ارتفاعاً في مستوى التدين) وبين قلق الحالة

وقلق السمة لدى عينتي الدراسة، كما خرج الباحث بنتيجة مفادها أن دراسة العلوم الدينية (طلاب كلية أصول الدين) تخفض مستوى التوتر النفسي لدى الطالب [٢٤].

درست الباحثة إسعاد عبدالعظيم البنا دور الأدعية و الأذكار في علاج القلق كإحدى طرق العلاج النفسي الديني. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طالبة من طالبات كلية التربية بالمنصورة ممن حصلن على أعلى الدرجات على مقياس القلق الصريح لتيلور من عينة أكبر قوامها ١٤٩ طالبة. و استخدمت الباحثة برنامجا علاجيا على شكل جلسات استخدمت فيها قراءة القرآن الكريم و بعض الأدعية و الأذكار الدينية. و كان من نتيجة هذا البرنامج انخفاض مستوى القلق لدى عينة الدراسة بفرق دال إحصائيا قبل و بعد تطبيق البرنامج [٢٥].

أجرى محمود غلاب و محمد الدسوقي دراسة نفسية مقارنة بين بعض المتدينين جوهريا والمتدينين ظاهريا في الاتجاه نحو العنف و بعض خصائص الشخصية. وتكونت عينة الدراسة من ٤٥٤ طالبا و طالبة من جامعتي عين شمس و المنيا، منهم ٢٣٦ ذكرا و ٢١٨ أنثى؛ ومن حيث الديانة منهم ٢٧٣ من المسلمين و١٨١ من المسيحيين، وتراوحت أعمارهم ما بين ١٨- ٢٢ سنة بمتوسط عمري مقداره ١٩,٦ سنة. واستخدم تسعة مقاييس لقياس التوجه الديني الظاهري والجوهري لكل ديانة، و الاتجاه نحو العنف، وقائمة إيزنك للشخصية، والجمود، والسيطرة، وتأكيد الذات، و روتر لوجهة الضبط، وسمة القلق للكبار. و يهمنا من نتائج الدراسة النتيجة التالية: وجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين التوجه الديني الظاهري والقلق لدى عينتي الدراسة، بينما كان هذا الارتباط ضعيفا وغير دال بين التوجه الديني الجوهري و القلق لدى عينتي الدراسة [٢٦].

أجرى محمد درويش محمد دراسة حول مدى فعالية العلاج الديني في تخفيض القلق لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من ٢٠ طالبا من كلية التربية بجامعة عين شمس ممن حصلوا على درجات الإرباعي الأعلى على مقياس القلق، وقسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (عشرة طلاب) تعرضت للمعالجة الدينية، والأخرى ضابطة (عشرة طلاب) لم تتعرض لأي معالجة، ومتوسط عمر العينة ٢٠,٣٢ سنة. واستخدم مقياس

القلق من إعداد الباحث، وطبق برنامج علاجي للمجموعة التجريبية استغرق ١٥٠ جلسة طبقت بطريقة فردية. وكانت نتيجة الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في انخفاض درجات القلق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة بعد انتهاء البرنامج العلاجي لصالح المجموعة التجريبية [١].

ودرست طريفة الشويعر الإيمان بالقضاء و القدر و أثره على القلق النفسي، حيث كانت العينة مكونة من ٢٠٠ طالبة من كلية التربية للبنات بجدة، واستخدمت مقياس الإيمان بالقضاء والقدر من إعداد الباحثة ومقياس القلق من إعداد كاتل وترجمة سمية فهمي. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الإيمان بالقضاء والقدر ومستوى القلق لدى عينة الدراسة، كما وجدت فروقا دالة إحصائيا في درجة القلق النفسي بين الطالبات الأكثر إيمانا بالقضاء و القدر و الطالبات الأقل إيمانا به لصالح المجموعة الثانية [٢٧].

كما قامت طريفة الشويعر بدراسة أخرى حول الالتزام الديني و علاقته بقلق الموت، على عينة من ٢٨٧ فردا منهم ١٤٢ من الذكور و ١٤٥ من الإناث العاملين والعاملات في القطاع التعليمي في مدينتي مكة المكرمة وجدة. واستخدمت مقياسي الالتزام الديني وقلق الموت وهما من إعداد الباحثة. وكان من أهم النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين مستوى الالتزام الديني و مستوى قلق الموت لدى عينة الدراسة الذكور وعلى العكس كانت النتيجة لدى عينة الإناث [٢٨].

ونخلص من مراجعة الدراسات السابقة إلى الحقائق التالية:

- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين التدين و القلق [٢٧ ؛ ٢٨].
- العلاج الديني يخفض مستوى القلق لدى الأفراد [١ ؛ ٢٥].
- دراسة العلوم الدينية يخفض الاضطرابات النفسية ومنها القلق [٢٤].
- التدين الجوهري والتدين المرتفع يرتبط سلبياً مع الاضطرابات النفسية ومنها القلق [٢٣ ؛ ٢٦].

وبناء على ما سبق ذكره أعلاه يتوقع الباحث وجود علاقة عكسية بين التدين والقلق لدى عينة دراسته الحالية.

فروض الدراسة

بناء على ما سبق أن ورد في الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض التالية :

الفرض الأول

توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين متوسط درجات التدين و القلق العام لدى أفراد عينتي الدراسة كما يقاسان بمقياسي الدراسة الحالية.

الفرض الثاني

توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين متوسط درجات التدين و القلق العام لدى عينة طلاب كلية الشريعة كما يقاسان بمقياسي الدراسة الحالية.

الفرض الثالث

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التدين و القلق العام لدى عينة طلاب كلية العلوم الاجتماعية كما يقاسان بمقياسي الدراسة الحالية.

الفرض الرابع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلاب عينتي الدراسة على مقياس التدين لصالح عينة طلاب كلية الشريعة.

الفرض الخامس

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلاب عينتي الدراسة على مقياس القلق العام لصالح عينة طلاب كلية العلوم الاجتماعية.

الفرض السادس

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التدين (المرتفع، والمتوسط، والمنخفض) و نوع الكلية على درجات مقياس القلق.

الفرض السابع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات القلق (المرتفع، والمتوسط، والمنخفض) ونوع الكلية على درجات مقياس التدين.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدمت الطريقة الارتباطية من المنهج الوصفي في ضوء الهدف من الدراسة الحالية القائم على دراسة العلاقة بين متغيرين.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار "ت" لدلالة المتوسطات ذو الطرف الواحد وذو الطرفين.
- اختبار تحليل التباين الثنائي.

وجرى اختيار هذين الأسلوبين الإحصائيين لأنهما أنسب الأساليب الإحصائية لاختبار صحة الفروض المطروحة في الدراسة الحالية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من ٢٤٠ طالبا من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، منهم ١١٩ طالبا من كلية الشريعة (المستوى الرابع) متوسط عمرهم ٢١,٠٤ سنة، و ١٢١ طالبا من كلية العلوم الاجتماعية (المستوى الرابع) متوسط عمرهم

٢٢,٩٧ سنة وجميعهم من السعوديين. وسبب اختيار هذه العينة لافتراض وجود اختلاف بين المجموعتين (طلاب قسم الشريعة بكلية الشريعة وطلاب أقسام كلية العلوم الاجتماعية) في كل من متغيري التدين والقلق لاختلاف كم المعلومات الدينية الذي تدرسه كل مجموعة في خطة الدراسة، حيث تمثل مقررات العلوم الشرعية في قسم الشريعة ما يزيد على ٨٠٪ من إجمالي عدد الساعات المطلوبة للتخرج، بينما في أقسام كلية العلوم الاجتماعية لا تزيد نسبة عدد ساعات مقررات العلوم الشرعية على ٢٠٪ من إجمالي عدد ساعات التخرج [٢٩]. وسبب اختيار طلاب المستوى الرابع لأن أحد مقياسي الدراسة (القلق العام) يشترط أن يكون المطبق عليه المقياس فوق ١٨ سنة، فلو أخذت العينة من المستوى الأول فقد يكون في ذلك تجاوز لهذا الشرط، لأن هناك من طلاب المستوى الأول من عمره لا يزيد على ١٨ سنة، إضافة إلى أن هذا المستوى هو منتصف الدراسة الجامعية ومن خلاله يمكن أن نرى أثر المعلومات على سلوك الطالب. وجدول رقم ١ يبين العدد، ومتوسط العمر، والانحراف المعياري لكل مجموعة من مجموعتي عينة الدراسة.

جدول رقم ١. متوسط العمر و الانحراف المعياري لدى عينتي الدراسة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
طلاب الشريعة	١١٩	٢١,٠٤	٢,٦٣
طلاب ع. الاجتماعية	١٢١	٢٢,٩٧	١,٩٧

مقاييس الدراسة

استخدمت في الدراسة الحالية المقاييس التالية:

مقياس التدين

من إعداد صالح الصنيع ويتكون من ستين عبارة لكل عبارة ثلاثة خيارات، وقائمة موضوعات المقياس تشمل ما يلي:

١- أركان الإيمان ٦ عبارات

٢- أركان الإسلام ٩ عبارات

٣- واجبات ١٨ عبارة

٤- منهيات ٢٧ عبارة

وقد تم بناء المقياس بعد مراجعة شاملة للمقاييس الموجودة في الساحة العلمية. وحسب صدق المقياس بطريقتين هما: صدق المحكمين و صدق الاتساق الداخلي وحصل على معدلات صدق مقبولة. كما تم حساب الثبات بطريقتين هما: طريقة إعادة التطبيق وكان معامل الارتباط ٠,٨٩ ، وطريقة التجزئة النصفية و كان معامل الارتباط ٠,٩٤ وهي معاملات ثبات عالية. كما تم استخراج الثبات على العينة الحالية بطريقة معامل ارتباط ألفا وكانت قيمته ٠,٩١.

مقياس القلق العام للراشدين

من إعداد محمد جمل الليل بعد مراجعته للمقاييس المستخدمة في الميدان، وهو مكون من ست وخمسين عبارة، لكل عبارة خمسة خيارات موزعة بطريقة ليكرت. ووزعت عبارات المقياس على أربعة أبعاد هي: البعد الانفعالي وله ٢٧ عبارة، والبعد العقلي وله ٨ عبارات، والبعد الجسمي وله ٢٠ عبارة، والبعد السلوكي وله ١١ عبارة. وحسب الصدق بأربع طرق هي: صدق المحكمين و صدق التكوين الفرضي، وصدق المفردات والصدق التمييزي، وكانت معدلات الصدق مقبولة، كما حسب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للمقياس من معادلة ألفا كرونباخ، وكان المعامل يساوي ٠,٩٤ ويعكس درجة ثبات عالية [٣٠]. كما تم استخراج الثبات على العينة الحالية بطريقة معامل ارتباط ألفا وكانت قيمته ٠,٩٣.

التطبيـــق

قام الباحث بتطبيق مقياسي الدراسة على جميع أفراد العينة بالتنسيق مع أساتذة المستوى الرابع في كليتي الشريعة و العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤١٩/ ١٤٢٠هـ.

تحليل وتفسير النتائج

ما يلي أبرز ما انتهت إليه الدراسة الحالية:

الفرض الأول

توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين متوسط درجات التدين والقلق العام لدى أفراد عينتي الدراسة كما يقاسان بمقياسي الدراسة الحالية.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم اختبار "ت" وكانت النتيجة تحقق صحة الفرض كما هو ظاهر في جدول رقم ٢.

جدول رقم ٢. التحقق من صحة الفرض الأول

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التدين	١٤٥,٣٥	١٤,٧٢	-٠,٣٣٠	٠,٠١
القلق	١٣٠,٩١	٢٩,٧٩		

ومن هنا يتبين صحة الفرض وهو يعني أن الفرد الذي يرتفع لديه مستوى التدين سينخفض لديه بالمقابل مستوى القلق. وهذه النتيجة تماثل ما انتهت إليه دراستا طريفة الشويعر [٢٧ ؛ ٢٨] من أن الإيمان بالقضاء و القدر ارتبط سلبيا مع مستوى القلق، كما أن مستوى الالتزام الديني المرتفع ارتبط سلبيا مع مستوى قلق الموت. وكذلك دراسة محمد السيد حوالة [٢٤] حيث ارتبط ارتفاع مستوى التدين عكسيا مع قلق الحالة وقلق السمة لدى عينتي الدراسة.وهذا مما يدعو الأولياء والمعلمين لحث الأبناء والطلاب على التزام الطاعات بكافة أنواعها من عبادات كالصلاة، والزكاة، والصدقات، والصيام، وغيرها من الطاعات، مما يرفع من مستوى الإيمان لديهم ويكون سببا ـ بإذن الله ـ في وقايتهم من الأمراض النفسية كالقلق وغيره.

الفرض الثاني

توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين متوسط درجات التدين و القلق العام لدى عينة طلاب كلية الشريعة كما يقاسان بمقياسي الدراسة الحالية.

للتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار "ت"، وكانت النتيجة تحقق صحة الفرض كما يظهر في جدول رقم ٣.

جدول رقم ٣. التحقق من صحة الفرض الثاني

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التدين	١٥١,٣٦	١٣,٢٧	-٠,٢٠٤٦	٠,٠٥
القلق	١٢٧,٣٢	٢٦,٢٠		

وهكذا تدعم هذه النتيجة صحة الفرض وهو يعني أن عينة طلاب كلية الشريعة الذين ارتفع مستوى التدين لديهم قد انخفض مستوى القلق لديهم بدرجة دالة إحصائيا، وهذه النتيجة مقاربة لما ظهر في دراسة محمد السيد حوالة [٢٤] والتي خرجت بنتيجة مفادها أن دراسة العلوم الدينية تخفض مستوى التوتر النفسي لدى الطالب. كما تقارب ما خرجت به دراسة محمد درويش محمد [١] من أن المعالجة الدينية خفضت القلق لدى المجموعة التي تعرضت لتلك المعالجة.

الفرض الثالث

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التدين و القلق لدى عينة طلاب كلية العلوم الاجتماعية كما يقاسان بمقياسي الدراسة الحالية.

وللتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار "ت"، وكانت النتيجة عدم صحة الفرض حيث وجدت علاقة سالبة دالة إحصائيا، كما يظهر في جدول رقم ٤.

جدول رقم ٤. التحقق من صحة الفرض الثالث

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيملة "ت"	مستوى الدلالة
التدين	١٣٩,٢٥	١٣,٦٦	-٠,٣٩٣	٠,٠١
القلق	١٣٤,٤٤	٣٢,٦٧		

وقد كان سبب افتراض عدم وجود علاقة كون طلاب كلية العلوم الاجتماعية أقل حظا في عدد مقررات العلوم الشرعية قياسا بطلاب كلية الشريعة مما قد يعني انخفاضا في مستوى تدينهم، ولكن هذه النتيجة تدل على أن طلاب جامعة الإمام بغض النظر عن الكلية التي يدرسون فيها يتمتعون بمستوى تدين مرتفع بصورة عامة. وتتسق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة محمود غلاب ومحمد الدسوقي [٢٦] من أن أصحاب التدين الجوهري كان الارتباط لديهم ضعيفا مع القلق.

الفرض الرابع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلاب عينتي الدراسة على مقياس التدين لصالح عينة طلاب كلية الشريعة.

وللتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار "ت" ذي الطرفين، وقد تحققت صحة الفرض كما يظهر في جدول رقم ٥.

جدول رقم ٥. التحقق من صحة الفرض الرابع

الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
الشريعة	١٥١,٣٦	١٣,٢٧	٦,٩٦*	الفروق لصالحهم
ع. الاجتماعية	١٣٩,٢٥	١٣,٦٦		

* مستوى الدلالة = ٠,٠٠١.

وهذه النتيجة تؤكد أن دراسة العلوم الشرعية ترفع من مستوى التدين لدى طلابها قياسا بطلاب التخصصات الأخرى، وتوافق هذه النتيجة ما جاء في دراسة محمد السيد حوالة [٢٤] من أن دراسة العلوم الدينية تخفض مستوى التوتر النفسي لدى الطالب لارتفاع مستوى تدينه.

الفرض الخامس

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلاب عينتي الدراسة على مقياس القلق العام لصالح عينة طلاب كلية العلوم الاجتماعية.

وللتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار "ت" ذي الطرفين، وقد تحققت صحة الفرض كما يظهر في جدول رقم ٦.

جدول رقم ٦. التحقق من صحة الفرض الخامس

الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
ع. الاجتماعية	١٣٤,٤٤	٣٢,٦٧	١,٨٦*	الفروق لصالحهم
الشريعة	١٢٧,٣٢	٢٦,٢٠		

* مستوى الدلالة = ٠,٠٦ .

ويلاحظ أن مستوى الدلالة كان ٠,٠٦ وهو مستوى ضعيف حيث جرت العادة في البحوث قبول أحد المستويين (٠,٠١) أو (٠,٠٥)، وإن كان الناظر في المتوسطات و الانحرافات المعيارية في الجدول يتأكد له وجود فروق واضحة لصالح عينة طلاب العلوم الاجتماعية كما نص على ذلك الفرض الخامس. وهذه النتيجة تقارب ما خرج به روس [٢٣] من أن الأفراد ذوي الاعتقاد الديني المرتفع كانت مستويات الاضطراب النفسي لديهم منخفضة قياسا بالأفراد ذوي الاعتقاد الديني المنخفض الذين ارتفع لديهم مستوى الاضطراب النفسي. كما توافق ما جاء في نتيجة دراسة محمد السيد حوالة [٢٤] من أن طلاب كلية أصول الدين كان مستوى التوتر النفسي لديهم منخفضا قياسا بطلاب كلية التربية.

الفرض السادس

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التدين (المرتفع، والمتوسط، والمنخفض) ونوع الكلية على درجات مقياس القلق.

وللتحقق من صحة الفرض استخدم تحليل التباين الثنائي، وقد تحققت صحة الفرض كما يظهر في جدول رقم ٧.

جدول رقم ٧. التحقق من صحة الفرض السادس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "
بين المجموعات	٤٢٧٦٤,٥٦	٢	٢١٣٨٢,٢٨	٥٦٣,٥٢*
داخل المجموعات	٨٩٩٢,٦٩	٢٣٧	٣٧,٩٤	
المجموع	٥١٧٥٧,٢٥	٢٣٩		

* مستوى الدلالة = ٠,٠٠١.

وهذا يعني أن متوسطات التدين الثلاثة (المرتفع، والمتوسط، والمنخفض) لدى طلاب كل كلية كان بينها فروق ذات دلالة إحصائية مما يعني أن أصحاب التدين المرتفع في كل كلية كانت الفروق بينهم وبين أصحاب التدين المتوسط و المنخفض ذات دلالة إحصائية، وفي هذا تأكيد جزئي لما ورد في الفرض الرابع.

الفرض السابع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات القلق الثلاثة (المرتفع، والمتوسط، والمنخفض) ونوع الكلية على درجات مقياس القلق.

وللتحقق من صحة الفرض استخدم تحليل التباين الثنائي، وقد تحققت صحة الفرض كما يظهر في جدول رقم ٨.

جدول رقم ٨. التحقق من صحة الفرض السابع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "
بين المجموعات	٢٤٣١٦,١٤	٢	١٢١٥٨,٠٧	١٥,٣٣*
داخل المجموعات	١٨٧٨٦٨,١٨	٢٣٧	٧٩٢,٦٩	
المجموع	٢١٢١٨٤,٣٣	٢٣٩		

* مستوى الدلالة = ٠,٠٠١.

وهذا يعني أن متوسطات القلق الثلاثة (المرتفع ، والمتوسط ، والمنخفض) لدى طلاب كل كلية كان بينها فروق ذات دلالة إحصائية مما يعني أن أصحاب القلق المرتفع في كل كلية كانت الفروق بينهم وبين أصحاب القلق المتوسط و المنخفض ذات دلالة إحصائية ، وفي هذا تأكيد جزئي لما ورد في الفرض الخامس.

التوصيات والدراسات المقترحة

تبين لنا من خلال نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة عكسية بين التدين والقلق ، كما تبين أن طلاب التخصصات الشرعية أكثر تدينا وأقل قلقا من طلاب التخصصات الاجتماعية. وبناء على نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث التوصيات التالية :

- أن يحرص واضعو المناهج في الجامعات و المدارس على زيادة نصيب المواد الشرعية لما لها من أثر إيجابي على رفع مستوى تدين الطلاب وعلى خفض مستويات القلق لديهم.ويتم ذلك بالحث على أداء العبادات سواء الواجب منها والنافلة ، والإكثار منها ، واتباع هدى رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم في جميع أمور الدنيا والآخرة.
- أن يحرص الأساتذة على زيادة مستوى الإيمان لدى طلابهم بالطرق المناسبة لما لذلك من نواتج حسنة على صحتهم النفسية. ومن ذلك حثهم على حفظ القرآن الكريم والمداومة عل تلاوته ، لما فيه من الخير العظيم ، فذلك عبادة ، وهو شفاء لما في الصدور.
- حث أفراد المجتمع على الحرص على زيادة مستوى إيمانهم و تدينهم لأن في ذلك خير لهم في الدنيا بالبعد عن الاضطراب النفسي ، وبالأجر و المثوبة من الله في الآخرة.

دراسات مقترحة

من خلال الدراسة الحالية ونتائجها يوصي الباحث بالدراسات المقترحة التالية :

- دراسة العلاقة بين التدين والقلق لدى طالبات الجامعة.
- دراسة العلاقة بين التدين والقلق لدى طلاب وطالبات الجامعة (دراسة مقارنة).

- دراسة العلاقة بيت التدين والقلق لدى طلاب الجامعة السعوديين وغير السعوديين.

المراجع

[١] محمد، درويش محمد. "مدى فعالية العلاج الديني في تخفيض القلق لدى طلاب الجامعة." *التربية*، جامعة الأزهر، ٥١ (ربيع أول ١٤١٦هـ)، ١٨٦-٢١٢.

[٢] الصنيع، صالح بن إبراهيم. "التدين و الصحة النفسية." بحث غير منشور، ١٤٢٠هـ.

[٣] مرسي، كمال إبراهيم. *القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة: دراسة تجريبية*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٩م.

[٤] الصنيع، صالح بن إبراهيم. *دراسات في التأصيل الإسلامي لعلم النفس*. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٦هـ.

[٥] Jung, C. G. *Psychology and Religion: West and East*. 2nd ed. London: Routedge & Kegan Paul, 1969.

[٦] فرانكل، فيكتور. *الإنسان يبحث عن معنى: مقدمة في العلاج بالمعنى، التسامي بالنفس*. ترجمة طلعت منصور. ط١. الكويت: دار القلم، ١٤٠٢هـ.

[٧] سيفرين، فرانك. *علم النفس الإنساني*. ترجمة طلعت منصور، وعادل عزالدين، وفيولا البيلاوي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٨م.

[٨] معلوف، لويس. *المنجد في اللغة و الأدب والعلوم*. بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٦٦م.

[٩] Rohrbaugh, J., and Richard Jessar. "Religiousity in Youth: A Personal Control against Deviant Behaviour." *Journal of Personality*, 43, No. 1 (March 1975), 136 – 55.

[١٠] القرطبي، محمد. *الجامع لأحكام القرآن*. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٧هـ.

[١١] مصطفى، أحمد، وأحمد الزيات، وحامد عبدالقادر، ومحمد النجار. *المعجم الوسيط*. استانبول: المكتبة الإسلامية، د.ت.

[١٢] الفيومي، محمد إبراهيم. *القلق الإنساني: مصادره، تياراته، علاج الدين له*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤٠٥هـ.

[١٣] جمل الليل، محمد جعفر. "مقياس القلق العام للراشدين: دراسة استطلاعية في المملكة العربية السعودية." *التقويم و القياس النفسي والتربوي*، ٤ (ربيع أول ١٤١٥هـ)، ٣١٣ – ٣٢٩.

[١٤] الصنيع، صالح بن إبراهيم. *التدين علاج الجريمة*. ط٢. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٩هـ.

[١٥] السعدي، عبدالرحمن. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٧هـ.

[١٦] حنبل، أحمد. *المسند*. ط٥. بيروت: الكتيب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

[١٧] أبو داود، سليمان. *سنن أبي داود*. ط١. بيروت: *دار الحديث*، ١٣٩٤هـ، حديث رقم ١٣١٩، ٢: ٧٨.

[١٨] كاريل، الكسيس. *الإنسان ذلك المجهول*. ترجمة عادل شفيق. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٣م.

[١٩] بيرت، سيريل. *علم النفس الديني*. ط١. ترجمة سمير عبده. بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٤٠٥هـ.

[٢٠] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. ط١٢. جدة: دار العلم، ١٤٠٦هـ.

[٢١] الكيلاني، نجيب. *الصوم و الصحة*. ط٥. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٦هـ.

[٢٢] Schumaker, J. F., ed. *Religion and Mental Health*. New York: Oxford University Press, 1992.

[٢٣] Ross, C. E. "Religion and Psychological Distress." *Journal for The Scientific Study of Religion*. 29, No. 2 (1990), 236 – 45.

[٢٤] حوالة، محمد السيد. "القلق الأخلاقي وعلاقته بالقيم و المفاهيم الدينية لدى شرائح من الشباب المصري الجامعي: دراسة ميدانية." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٠م.

[٢٥] البنا، إسعاد عبدالعظيم. "دور الأدعية والأذكار في علاج القلق كأحد طرق العلاج النفسي الديني." *المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر*. القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٩٩٠م، ٥١ - ٦٨.

[٢٦] غلاب، محمود عبدالرحيم، ومحمد إبراهيم الدسوقي. "دراسة نفسية مقارنة بين المتدينين جوهريا والمتدينين ظاهريا في الاتجاه نحو العنف وبعض خصائص الشخصية." *دراسات نفسية*، ٤، ع ٣ (يوليو ١٩٩٤م)، ٣٣٧ - ٣٧٥.

[٢٧] الشويعر، طريفة. *الإيمان بالقضاء و القدر و أثره على القلق النفسي*. جدة: دار البيان العربي، ١٤٠٨ هـ.

[٢٨] الشويعر، طريفة. "الالتزام الديني في الإسلام وعلاقته بقلق الموت." رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات بجدة، ١٤٠٩هـ.

[٢٩] *دليل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. الريـاض: إدارة الدراسات والمعلومات، **جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، ١٤١٥هـ.

[٣٠] جمل الليل، محمد. *مقياس القلق العام للراشدين: دراسة استطلاعية في المملكة العربية السعودية*. الرياض: د.ت.، ١٤١٦هـ.

The Relationship between Religiosity and Anxiety among Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University Students

Saleh Ibrahim Alsanie

Associate Professor, Dept. of Psychology, College of Social Sciences
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study was to study the relationship between religiosity and anxiety among university students. The study participants were two groups of students from Imam University in Riyadh, the first group from the College of Shariah (Islamic law) (119 students) and the second from the College of Social Sciences (121 students). The General Anxiety Scale was used to measure anxiety while the Religiosity Scale was used to measure religiosity.

The main results of the study were:

- There was a negative significant relationship between religiosity and anxiety among the two groups.
- There was a significant difference between the two groups on the Religiosity Scale for the first group.
- There was a significant difference between the two groups on the Anxiety Scale for the second group.

The study ends with some recommendations to support the student level of religiosity.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٣٥-٢٦٥ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

أثر التغذية الراجعة على أداء تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي على مقياس مفهوم الذات

محمد أحمد صوالحة

أستاذ مشارك، قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

(قدم للنشر في ١/٢/١٤٢٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٨/٣/١٤٢١هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى أثر فاعلية التغذية الراجعة في تحسين أداء عينة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي على مقياس مفهوم الذات، كما هدفت إلى تقصي أثر كل من التغذية الراجعة والجنس والتفاعل بينهما على مفهوم الذات لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي.

تكونت عينة الدراسة من ١٠٧ تلاميذ (٤١ أنثى، و٦٦ ذكرا) من تلاميذ الصف السادس الأساسي، تراوحت أعمارهم ما بين ١١ و ١٢ سنة.

وقد استخدم في الدراسة مقياس مفهوم الذات، تكون من ٧٢ فقرة موزعة على أربعة أبعاد (الجسمي، والاجتماعي، والنفسي، والأكاديمي). واستخدم الإحصائي "ت"، وتحليل التباين الثنائي (Two -Way ANOVA(٢×٢)، وتحليل التباين المتعدد MANOVA للإجابة عن أسئلة الدراسة.

وكانت النتائج على النحو التالي:

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد المجموعة التجريبية (التغذية الراجعة) على المقياس الكلي القبلي والبعدي لصالح الأداء على المقياس الكلي البعدي. بينما كانت هذه الفروق لصالح الأداء على المقياس الكلي القبلي في حالة المجموعة الضابطة (اللاتغذية راجعة).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي التغذية الراجعة على المقياس الكلي البعدي، والمقياسين الفرعيين (الاجتماعي، والأكاديمي) البعديين تعزى لأثر متغير التغذية الراجعة. بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي الجنس على المقياس الكلي البعدي أو المقاييس الفرعية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة في المجموعات في الخلايا الناتجة عن التفاعل بين الجنس والتغذية الراجعة، تعزى لأثر التفاعل بين متغير الجنس و متغير التغذية الراجعة.

مقدمـــــة

يعتبر "مفهوم الذات" أحد الأبعاد الهامة للشخصية الإنسانية وقد نشأ نشأة فلسفية، ثم تأكّد انتماؤه إلى علم النفس، وذلك بفضل كارل روجرز Carl Rogers وغيره من أصحاب التوجه الإنساني في علم النفس [١]، ويُذكر أن كارل روجرز من أبرز علماء النفس الذين تناولوا مفهوم الذات بالدراسة العلمية المنتظمة بهدف الكشف عن طبيعة الشخصية ومكوناتها وديناميتها. كما أنه يصوّر كل فرد على أنه مركز لعالم من الخبرة يتغير باستمرار، بعض منها يخبر بطريقة شعورية أو واعية، في حين لا يخبر معظمها هكذا، والأفراد يفكّرون، ويشعرون، ويعملون بجدّية في استجابة لعالمهم وفقا للكيفية التي يخبرونه أو يدركونه بها، والطريقة التي يخبرون أو يدركون بها عالمهم تكون بالنسبة لهم "الحقيقة" أو "الواقع" وجانب من العالم كما يُدرك بوساطة الفرد يصير بالتدريج متميّزا عن بقية عالمه [٢، ص٥١٩].

وقد استخدم مصطلح " مفهوم الذات " للتعبير عن مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر لدى الفرد، التي تعبر عن خصائص جسمية، وعقلية، وشخصية، ويشمل ذلك معتقداته، وقيمه، وقناعاته، كما يشمل خبراته السابقة، وطموحاته المستقبلية [٣، ص٣٣]. ويصفه أمز وفلكر Ames and Felker [٤] بأنه مجموعة المعتقدات والمشاكل التي توجد ضمن إمكانات الأفراد، وأن تفسيرهم للأحداث يتمشى مع تقويمهم لأنفسهم مما يؤدي بالتالي إلى اختلافات في كيفية بلورة مهمات الأداء.

ويعرّف أيضا بأنه مفهوم افتراضي يتضمن الآراء والمشاعر، والأفكار، والاتجاهات التي يكوّنها الفرد عن نفسه، وتعبر عن خصائص جسمية، وعقلية، وشخصية،

واجتماعية [٥ ، ص٢٥٧]. في حين يعرّفه لابين وجرين [٦ ، ص٣٣٠] بأنه التقدير الكلي الذي يقرره الفرد عن مظهره، وقدراته، والمشاعر، والمعتقدات التي يكوّنها الفرد عن نفسه، أو الكيفية التي يدرك بها الفرد نفسه. أما القذافي [٧ ، ص٢٠٠]، فيعرّف مفهوم الذات بأنه فكرة الإنسان عن نفسه في علاقته مع البيئة، كما يتولى بدوره تحديد السلوك الذي يمارسه الشخص ومستواه، وينظر الفرد إلى الذات الظاهرية على أنها حقيقة بالنسبة له، فهي التي تحدد طريقة استجابته للمواقف المختلفة التي يتعامل معها بحيث نجده غالبا لا يستجيب للبيئة الموضوعة وإنما لكيفية إدراكه لها.

يتبين من استعراض التعريفات السابقة أن "مفهوم الذات" يعتبر أحد الأبعاد الهامة في الشخصية الإنسانية، ذات الأثر الأكبر في سلوك الأفراد وتصرفاتهم. كما أنه يعد المجموع الكلي لإدراكات الفرد، وما تتضمنه من مكانة الفرد ووضعه الاجتماعي، ودوره بين المجموعة التي يعيش أو ينتمي إليها، وانطباعاته الخاصة عن مظهره العام وشكله، وعمّا يحبه وعمّا يكرهه، وعن تصرفاته، وأساليب تعامله مع الآخرين، وعن تحصيله وخصائصه الجسمية، والعقلية، والشخصية، واتجاهاته نحو نفسه، وتفكيره، وبما يفكر الآخرون عنه، وبما يفضل أن يكون.

ويتشكل مفهوم الذات منذ الطفولة عبر مراحل النمو المختلفة، في ضوء محددات معينة، يكتسب الفرد خلالها وعلى نحو تدريجي، فكرته عن نفسه، وهذا يعني أن الأفكار والمشاعر التي يكوّنها الفرد عن نفسه، ويصف بها ذاته هي نتاج مجموعة من المتغيرات هي: أنماط التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، والاتجاهات الوالدية وتقويماتها، ومواقف، والدور الاجتماعي، بالإضافة إلى الوضع الاجتماعي الاقتصادي، وأمور أخرى تتصل بالإحباط، والصراع، وأساليب الثواب والعقاب، وخبرات إدراكية، واجتماعية، وانفعالية يمر بها الفرد مثل: خبرات النجاح والفشل، والمعلومات التي يحصل عليها الفرد فيما يتصل بأدائه، أي التغذية الراجعة التي يتم تقديمها له من أي مصدر كان [٨، ص٢٨٧ ؛ ٩ ؛ ١٠].

وتعتبر التغذية الراجعة أحد المتغيرات الهامة في حياة الأفراد، والتي تهدف في النهاية إلى تحسين الأداء في المرات اللاحقة. وقد عرّف الباحثون التغذية الراجعة بتعريفات عديدة

ومتنوّعة. وفي ضوء هذه التعريفات يمكن القول بأن التغذية الراجعة عملية تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته بشكل منظّم ومستمر، من أجل مساعدته تغيير الاستجابات الخاطئة، وتعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل، وتثبيت الاستجابات الصحيحة [١١ ؛ ١٢]. ويفسر العلماء وظيفة التغذية الراجعة بإحدى طريقتين، فبعضهم يماثل التغذية الراجعة بالمكافأة، ويفسّرون وظيفتها بمصطلحات من نظرية التعزيز، بينما يقول الآخرون إن التغذية الراجعة ليست تعزيزا فحسب، بل عملية يتم بها تزويد المتعلم بمعلومات تصحيحية [١٣]. كما أنها تثبت المعاني، والارتباطات المرغوبة، وتصحح الأخطاء، وتهذب الفهم الخاطئ، كما أنها تزيد ثقة المتعلم بنتاجاته التعلمية، وتدفعه إلى تركيز جهوده وانتباهه على المهمة التعليمية التي تحتاج إلى تهذيب [١٤]. ويحاول المختصون في مجال الإرشاد النفسي الإفادة من مفهوم التغذية الراجعة في مساعدة المسترشدين، ومنهم الطلبة بهدف تحسين أوضاعهم النفسية، وإيصالهم إلى مستويات أفضل من الصحة النفسية [١٥].

وقد أجريت عدّة دراسات تناولت عملية رفع مستوى مفهوم الذات المنخفض، وفيما يلي عرضا لهذه الدراسات:

أجرى واشنطن Washington [١٦] دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي يتضمن إجراءات التعزيز والتغذية الراجعة على رفع مستوى مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال السود في أمريكا.بينت النتائج أن الأطفال الذين تلقوا تغذية راجعة حول أداءاتهم ارتفع مفهوم الذات لديهم بشكل ملموس. مما يشير إلى فاعلية البرنامج الذي تم إعداده لهذا الغرض.

أجرى هس Hess وزملاؤه [١٧] دراسة تناولت أثر خبرات مختارة من برنامج تقدّم التطور الإنساني HDP: Human Development Progress على مفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف السادس. وهو برنامج تطوري مفتوح النهاية، مرن، في مجال التربية الفعّالة. تم تصميمه لتزويد الأطفال بالفرصة ليصبحوا مشمولين بشكل بنّاء بتطوير التأثير الشخصي لهم، والثقة بالنفس، وفهم السبب والنتيجة في العلاقات الإنسانية التفاعلية. وقد احتوى البرنامج على مجموعة من الإرشادات والنشاطات الإرشادية الخاصة بأطفال مرحلة ما قبل

المدرسة في السنة السادسة من أعمارهم، تكونت من ٤٨ طالبا من طلبة الصف السادس. واستخدم في الدراسة مقياس مفهوم الذات لبيرس- هاريس الخاص بالأطفال الذي تم إعداده عام ١٩٦٩م، الذي يتضمن ستة مقاييس فرعية. بينت النتائج أن البرنامج كان له أثر ذو دلالة إحصائية على مفهوم الذات في حالة المقياس الكلي، وكذلك المقياسين الفرعيين: الشعبية، والطموح والملاءمة.

قام مكميلان McMillan [١٨] بدراسة هدفت إلى تحسين مستوى مفهوم الذات لدى منخفضي مفهوم الذات من طلبة المدارس. تكونت عينة الدراسة من ٦٥٠ طالبا من طلبة الصفوف من السابع حتى التاسع في إحدى مدارس مدينة دينيفر في ولاية كولورادو. استخدمت في الدراسة قائمة (كوبر سميث) لمقياس مفهوم الذات كاختبار قبلي واختبار بعدي. تم إشراك الطلبة أفراد عينة الدراسة في برنامج لرفع مستوى مفهوم الذات لديهم يشتمل على نشاطات اجتماعية، وممارسة مهارات اجتماعية تشرف عليها إحدى المعلمات لفترة لمدة ٤٥ دقيقة على مدى ٩ أسابيع، بالإضافة إلى عرض فيلم سينمائي يتناول الحياة الإنسانية، بجوانبها المختلفة. وبعد تطبيق البرنامج تم تطبيق قائمة كوبر سميث Cooper-Smith مرة ثانية. بينت نتائج الدراسة أن البرنامج خارج غرفة الصف قد عمل على رفع مستوى مفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة ذوي مفهوم الذات المنخفض، كما بينت أنه يمكن جعل مفهوم الذات أكثر إيجابية لدى الطلبة من خلال البرامج الإرشادية والتوجيهية التي يتم إعدادها لهذا الغرض.

كما أجرى العلي [١٩] دراسة عام ١٩٨٥م، هدفت إلى التعرف على أثر تعزيز التحصيل في الرياضيات في رفع مفهوم الذات المتدني لدى طلبة الصف الأول الثانوي. تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالبا من طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة إربد. استخدم الباحث مقياس بيرس - هاريس (النسخة المعربة). وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة لصالح مجموعة التعزيز والتقوية، مما يشير إلى أن التعزيز والتقوية تعمل على رفع مفهوم الذات المتدني.

وأجرى بيرباخ Burbach [٢٠] دراسة تناولت تقويم برنامج تم إعداده من قبل مدرسة ابتدائية لمساعدة الطلبة ذوي مفهوم الذات المنخفض. تكونت عينة الدراسة من ٦٣ طالبا

من طلبة الروضة إلى الصف السادس. استخدمت في الدراسة قائمة "كيف أرى نفسي ؟" كاختبار قبلي واختبار بعدي. بينت نتائج الدراسة أن المعلمين يمكنهم أن يلعبوا دورا متميزا ومهما في مساعدة الطلبة لإدراك أنفسهم على نحو أكثر إيجابية، كما بينت أنهم يستطيعون مساعدة الطلبة في معرفة كيفية رفع مفهوم الذات لكل منهم.

وتناولت الدراسة التي أجراها كرافين وآخرون Craven [٢١] أثر التغذية الراجعة على زيادة مفهوم الذات في مجالي الرياضيات والقراءة. تكونت عينة الدراسة من ١٦٢ طالبا استراليا في الصفوف الثلاثة من الثالث إلى السادس الأساسي من ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض. بينت نتائج الدراسة أثر التغذية الراجعة في رفع مفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة في مجالي القراءة والرياضيات، لكنها لم تعمل على رفع مفهوم الذات المنخفض لدى أفراد عينة الدراسة في المجالات الأخرى.

يتبين من استعراض الدراسات السابقة أنها قد اشتملت على برامج متعددة تضمن بعضها استخدام التغذية الراجعة بأشكال مختلفة، بينت نتائجها أن هذه البرامج كانت فعّالة في تحسين أداءات أفراد عيناتها على مقاييس مفهوم الذات وبالتالي رفع مستوى مفهوم الذات لدى ذوي مفهوم الذات المتدني من هؤلاء الأفراد.

لذلك جاءت هذه الدراسة لمحاولة البحث في أثر التغذية الراجعة في تحسين أداء أفراد عينة الدراسة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي على مقياس مفهوم الذات، ومحاولة التعرف على مدى استفادة المرشد النفسي من "التغذية الراجعة" كتقنية من تقنيات عملية الإرشاد النفسي في رفع مستوى مفهوم الذات، لدى أولئك الذين يوصفون من خلال تطبيق مقياس مفهوم الذات عليهم بأنهم ذوي مفهوم ذات متدن.

مشكلة الدراسة وأهدافها

انبثقت مشكلة الدراسة من التساؤل حول فاعلية استخدام تقنية التغذية الراجعة في مجال الإرشاد النفسي بشكل عام، وفي مجال رفع مستوى مفهوم الذات المتدني بشكل خاص.

وبالتحديد، فقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال العام التالي: ما أثر التغذية الراجعة في رفع مستوى مفهوم الذات لدى أفراد عينة الدراسة ذوي مفهوم الذات المتدني؟

وقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية التغذية الراجعة في تحسين أداء أفراد عينة الدراسة من ذوي مفهوم الذات المتدني على مقياس مفهوم الذات المستخدم في الدراسة في المرات اللاحقة، والتعرف على أثر كل من التغذية الراجعة، والجنس والتفاعل بينهما على مفهوم الذات.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة في إمكانية أن تفيد:

١- المرشدين في مساعدة المسترشدين في حل مشاكلهم من خلال تحسين أداء التلاميذ والتلميذات أفراد عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات، مما قد يؤدي فيما بعد إلى رفع مستوى مفهوم الذات لديهم.

٢- المعلمين في مساعدة التلاميذ بتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم، بهدف تحسين أدائهم على مقياس مفهوم الذات، وبالتالي رفع معنوياتهم وتحسين الأداء لديهم في مختلف المجالات والعمل على رفع مستوى مفهوم الذات لديهم.

٣- المختصين في مجال الإرشاد النفسي، عن طريق إضافة تقنيات جديدة تستخدم في مجال الخدمة النفسية بشكل عام، وفي مجال الإرشاد النفسي بشكل خاص.

فروض الدراسة

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداءي مجموعتي الدراسة (الذكور والإناث) على مقياس مفهوم الذات الكلي عند مستوى الدلالة (α < ٠.٠٥) تعزى لأثر الجنس.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداءي مجموعتي التغذية الراجعة (الضابطة، والتجريبية) على مقياس مفهوم الذات الكلي عند مستوى الدلالة (α < ٠.٠٥) تعزى لأثر التغذية الراجعة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداءي مجموعتي التغذية الراجعة (الضابطة، والتجريبية) على المقياس الكلي لمفهوم الذات عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) تعزى لأثر التغذية الراجعة.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء مجموعتي التغذية الراجعة (الضابطة، والتجريبية) على كل مقياس من المقاييس الأربعة الفرعية لمفهوم الذات عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) تعزى لأثر التغذية الراجعة.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداءات أفراد مجموعات الدراسة على مقياس مفهوم الذات الكلي البعدي، والمقاييس الفرعية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) تعزى لأثر التفاعل بين الجنس والتغذية الراجعة.

التعريفات الإجرائية

التغذية الراجعة

تُعرّف التغذية الراجعة بأنها: عملية تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته بشكل منظّم ومستمر، من أجل مساعدته في تغيير الاستجابات الخاطئة، وتعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل، وتثبيت الاستجابات الصحيحة [١١، ص ٩٠].

أما في الدراسة الحالية فالمقصود بالتغذية الراجعة أنها عملية تقديم معلومات للتلميذ موضع الدراسة حول أدائه على مقياس مفهوم الذات الكلي والمقاييس الفرعية الأربعة، من خلال اطلاعه على استجاباته وكيفية تصحيحها، والدرجة التي حصل عليها، وكذلك الإفادة من إجابة المعلم عن تساؤلاته حول كيفية تحسين أدائه في المرة الثانية.

مفهوم الذات المرتفع

يتحدد بالدرجة التي ينالها الطالب على مقياس مفهوم الذات المستخدم في الدراسة الحالية، والتي تؤهله ليكون من بين ذوي مفهوم الذات المرتفع، وتحدد بالدراسة الحالية بالطلبة الذين نالوا ١٥٠ درجة فأكثر على المقياس الكلي المستخدم.

مفهوم الذات المتدني

يتحدد بالدرجة التي ينالها الطالب على مقياس مفهوم الذات المستخدم في الدراسة الحالية، والتي تؤهله ليكون من بين ذوي مفهوم الذات المنخفض، وتحدد بالدراسة الحالية بالطلبة الذين نالوا أقل من ١٥٠ درجة على المقياس الكلي المستخدم.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ١٠٧ تلاميذ (٤١ ذكرا، و٦٦ أنثى) من تلاميذ الصف السادس الأساسي. وقد اختير هؤلاء التلاميذ بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم اختيار المدارس التي تشتمل على شعبة واحدة فقط للصف السادس الأساسي من محافظتي إربد والزرقاء، وقد بلغ عدد هذه المدارس ١٧ مدرسة. وتم اختيار أفراد عينة الدراسة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي في هذه المدارس ممن يجلسون على مقاعد الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨م، حيث كانت المدرسة هي وحدة الاختيار، ومن ثم الصف، وبعد ذلك تم اختيار التلاميذ والتلميذات موضع الدراسة. وقد كان هؤلاء التلاميذ والتلميذات هم الذين تعاونوا مع الباحث ومساعديه تماما، حيث أجابوا عن جميع فقرات المقياس، وقدّموا جميع المعلومات الشخصية، والبيانات العامة المتعلقة بهم. وقد تراوحت أعمارهم ما بين ١١-١٢سنة، بمتوسط حسابي مقداره ١١,٦ سنة، وانحراف معياري مقداره ٠,٤ . ويرى الباحث أن الاختيار العشوائي لأفراد عينة الدراسة من هذه المدارس المنتشرة في محافظتين من محافظات المملكة الأردنية الهاشمية، ومن مناطق جغرافية مختلفة يعمل على ضبط أثر المتغيرات الدخيلة على الدراسة. ويبين جدول رقم ١ توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

جدول رقم ١. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
إناث	٤١	٣٨,٣
ذكور	٦٦	٦١,٧
المجموع	١٠٧	١٠٠

أداة الدراسة

استخدم الباحث في الدراسة مقياس مفهوم الذات من إعداده وتطويره للبيئة الأردنية، وقد استفاد من بعض المقاييس التي قام الباحثون بإعدادها [٢٢-٢٤]، يتضمن ٧٢ فقرة كُتبت على شكل جُمل تقريرية، أمام كل منها مقياس متدرج من ثلاث نقاط هي: لا ينطبق عليّ أبدا، وينطبق عليّ أحيانا، وينطبق عليّ دائما. وتُعطى قيم رقمية من ١-٣ لهذا التدريج على أن تُعكس هذه القيم في حالة الفقرات السالبة. وبذا يكون الحد الأدنى لدرجات المفحوصين على المقياس ٧٢، والحد الأعلى مقداره ٢١٦. وتتوزع فقرات المقياس على أربعة أبعاد (مجالات) من مفهوم الذات على النحو التالي:

١- مفهوم الذات الجسمية: يتضمن مفهوم الذات الجسمية مفهوم المظهر العام، ومفهوم كل عضو من الأعضاء، ومفهوم لون البشرة، ويشتمل على ١٤ فقرة من المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٢- مفهوم الذات الاجتماعية: يتضمن مفهوم تقبل الغير، ومفهوم القبول الاجتماعي، ومفهوم تقبل الذات، ويشتمل على ٢٢ فقرة من المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٣- مفهوم الذات النفسية: ويتضمن مفهوم الانطباعات الشخصية، ومفهوم الأحاسيس والمشاعر الذاتية الخاصة، ومفهوم الاتجاهات والتطلعات المستقبلية، ويشتمل على ١٩ فقرة من المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٤- مفهوم الذات الأكاديمية: ويتضمن مفهوم الذات في اللغات، والمواد الاجتماعية، والعلوم والرياضيات، ويشتمل على ١٧ فقرة من المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

وقد تم التوصل إلى دلالات صدق المقياس وثباته كما يلي:

صدق المقياس

لقد تحقق للمقياس دلالة صدق البناء الظاهري أو صدق التكوين الفرضي construct validity القائم على التحليل النظري لمفهوم الذات والذي سبق بناء المقياس من

خلال تحديد مفهوم الذات، وأنواعه، وسماته، ومصادره، ومحتواه، وأطره النظرية، وطرق قياسه، وكذلك من خلال تحديد نوع الفقرات وطريقة صياغتها وتحكيمها.

وقد تم استخراج معاملات الارتباط بين كل فقرة في المقياس المستخدم والبُعد الذي تنتمي إليه، حيث يبين ملحق رقم ١ هذه المعاملات.

ثبات المقيـــاس

١- تم استخراج معامل كرونباخ ألفا كمؤشر على الاتساق الداخلي للمقياس، وكانت قيمته ٠,٩٤، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. كما حُسبت معاملات الاتساق الداخلي لكل مجال من المجالات الأربعة. ويبين جدول رقم ٢ قيمة معامل ثبات المقياس الكلي وكل مجال من المجالات الأربعة وعدد الفقرات فيه وارتباطه مع المقياس الكلي.

جدول رقم ٢. معاملات ثبات مقياس مفهوم الذات الكلي والمقاييس الفرعية

الرقم	المجال	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الارتباط مع المقياس الكلي
١	الجسمي	١٤	٠,٧٥	•٠,٨١
٢	الاجتماعي	٢٢	٠,٨٧	•٠,٨٤
٣	النفسي	١٩	٠,٨٥	•٠,٨٥
٤	الأكاديمي	١٧	٠,٨١	•٠,٨٠
	الكلي	٧٢	٠,٩٤	

• دال إحصائيـــا.

٢- حُسب معامل ثبات المقياس بطريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه test - retest والتي يكون معامل الثبات فيها دليلا على استقرار النتائج على المقياس، وتم في هذه الطريقة حساب معامل الارتباط (بيرسون) على درجات المفحوصين في مرتي تطبيقه بفاصل زمني مقداره خمسة عشر يوما، كانت قيمة معامل الارتباط = ٠,٨٢.

إجراءات الدراسة

١ - قام الباحث بتدريب مجموعة من المرشدين التربويين في المدارس التي أجريت فيها الدراسة، حيث طُلب إليهم توزيع أداة الدراسة، وهي مقياس مفهوم الذات كلٌ في مدرسته، على التلاميذ في الصف السادس الأساسي، وشرح كيفية الإجابة عن فقراته، ومن ثم جمع هذه الإجابات وتفريغها، وتصنيف التلاميذ في ضوء الدرجات التي حصلوا عليها منه خلال إجاباتهم عن المقياس، وفي ضوء المحك المعتمد وهو العلامة ١٥٠، إلى مجموعتين (مفهوم ذات عالٍ، ومفهوم ذات متدن). ومن ثم تصنيف أفراد مجموعة مفهوم الذات المتدني إلى مجموعتين بحيث تكون إحداهما مجموعة تجريبية (حصل أفرادها على التغذية الراجعة)، والأخرى ضابطة (لم يحصل أفرادها على التغذية الراجعة).

٢ - قام الباحث بالتعاون مع المرشدين التربويين بتوزيع مقياس مفهوم الذات على أفراد عينة الدراسة الذين بلغ عددهم ١٠٧ تلاميذ كاختبار قبلي، وطُلب إليهم الإجابة عن فقراته. جُمعت الاستبانات ودُققت، ثم أدخلت البيانات في ذاكرة الحاسب، وتم تحليلها. ومن ثم صُنف أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين: الأولى، ذوو مفهوم الذات المرتفع: وهم الذين كان مجموع الدرجات التي نالوها على المقياس الكلي المستخدم في الدراسة الحالية ١٥٠ درجة فأكثر، وقد بلغ عددهم ٥٥ تلميذا وتلميذة). والثانية، ذوو مفهوم الذات المنخفض، وهم الذين كان مجموع الدرجات التي نالوها على المقياس الكلي المستخدم في الدراسة الحالية أقل من ١٥٠ درجة، وقد بلغ عددهم ٥٢ تلميذ وتلميذة (٢٦ ذكرا، و٢٦ أنثى). ومن ثم تم توزيع أفراد مجموعة مفهوم الذات المنخفض عشوائيا إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: بلغ عدد أفرادها ٢٦ تلميذا وتلميذة (١٣ ذكرا، و١٣ أنثى). تم تقديم التغذية الراجعة لها عن طريق اطّلاع أفرادها على الاستبانات التي أجابوا عليها، والعلامات التي حصلوا عنها في ضوء إجاباتهم عن فقرات مقياس مفهوم الذات الذي تم تقديمه إليهم من قبل المرشدين التربويين المساعدين للباحث. وتم تقديم التوجيهات والإرشادات التربوية لهم من قبل المرشدين التربويين العاملين في تلك المدارس حول كيفية

الإجابة عن مثل هذه الاستبانات، وكذلك التفكير بشكل مناسب قبل الإجابة عن فقرات الاستبانة، كما عمل المرشدون التربويون على رفع معنوياتهم وتشجيعهم.

المجموعة الثانية: بلغ عدد أفرادها أيضا ٢٦ تلميذا وتلميذة (١٣ ذكرا، و١٣ أنثى). لم يطّلع أفراد هذه المجموعة على إجاباتهم عن مقياس مفهوم الذات الذي تم تقديمه لهم من قبل المرشدين التربويين المساعدين للباحث والعاملين في المدارس موضع الدراسة، وبذلك لم يتم تقديم أية معلومات لأفراد هذه المجموعة أية معلومات حول أداءاتهم على فقرات الاستبانة.

٣- قام الباحث بالتعاون مع المرشدين التربويين في المدارس موضع الدراسة بتوزيع مقياس مفهوم الذات على أفراد عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة (لم يحصل أفرادها على التغذية الراجعة)، والتجريبية (حصل أفرادها على التغذية الراجعة) كاختبار بعدي، وذلك بعد مضي عشرة أيام من التطبيق في المرة الأولى، وطُلب إليهم الإجابة عن فقراته.

٤- ثم جمعت الاستبانات، وأدخلت البيانات في ذاكرة الحاسب، وتمت معالجتها لمعرفة مدى فاعلية المعلومات التي تم تقديمها لأفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية في تحسين أدائهم على مقياس مفهوم الذات الذي تم تقديمه لهم، وبالتالي رفع مستوى مفهوم الذات المتدني لدى أفراد هذه المجموعة.

النتائج

لتحقيق أهداف الدراسة، أدخلت البيانات في ذاكرة الحاسب، وتمت معالجتها باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وكانت النتائج على النحو التالي:

أولا: النتائج المتعلقة باختبار أثر التغذية الراجعة في مفهوم الذات لدى أفراد مجموعتي الدراسة على المقياسين القبلي والبعدي والمقاييس الفرعية القبلية والبعدية

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداءات أفراد عينة الدراسة في المجموعات المختلفة على المقياس الكلي البعدي والمقاييس الفرعية البعدية، وتم اختبار دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية، وكانت النتائج على النحو التالي:

١- نتائج مجموعتي التغذية الراجعة ضمن مجموعتي الذكور والإناث على المقياس الكلي القبلي والبعدي والمقاييس القبلية والبعدية الفرعية

واستخرجت المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة (التي لم يحصل أفرادها على التغذية الراجعة)، والتجريبية (التي حصل أفرادها على التغذية الراجعة) ضمن مجموعتي (الذكور، والإناث) على المقياس الكلي البعدي والمقاييس الفرعية البعدية. وتم استخدام الإحصائي "ت" لاختبار دلالة الفرق بين هذه المتوسطات. ويبين جدول رقم ٣ نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم ٣. نتائج استخدام الإحصائي"ت" لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التغذية الراجعة ضمن مجموعتي الذكور والإناث على المقياس الكلي البعدي والمقاييس الفرعية البعدية

الجنس	مفهوم الذات	التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الإناث	الجسمي	لا تغذية	٢٧,٣١	١٣	٢,٦٩	١,٦٨	٠,١٠٧
		تغذية	٢٩,٠٨	١٣	٢,٦٩		
	الاجتماعي	لا تغذية	٥٠,٧٧	١٣	٥,٣٧	*٢,٧٨	٠,٠١٠
		تغذية	٥٦,٤٦	١٣	٥,٠٦		
	النفسي	لا تغذية	٢٥,٧٧	١٣	٣,٣٢	١,٥٤	٠,١٣٦
		تغذية	٢٨,٨٥	١٣	٦,٣٩		
	الأكاديمي	لا تغذية	٣٣,٦٢	١٣	٥,٢٤	*٢,٢٢	٠,٠٣٦
		تغذية	٣٧,١٥	١٣	٢,٣٨		
	الكلي	لا تغذية	١٣٧,٤٦	٢٦	١٠,٩٨	*٤,٠٣	٠,٠٠٠
		تغذية	١٥١,٥٤	٢٦	٦,١٠		
الذكور	الجسمي	لا تغذية	٢٧,٠٨	١٣	٢,٤٧	*٢,٥١	٠,٠١٩
		تغذية	٢٩,٣٨	١٣	٢,٢٢		
	الاجتماعي	لا تغذية	٥٤,٨٥	١٣	٣,٨٩	١,١٠	٠,٢٨١
		تغذية	٥٦,٤٦	١٣	٣,٥٧		

تابع جدول رقم ٣

الجنس	مفهوم الذات	التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
	النفسي	لا تغذية	٢٤,٩٢	١٣	٢,٨٤	٠,٧٠	٠,٤٨٩
		تغذية	٢٥,٨٥	١٣	٣,٧٨		
	الأكاديمي	لا تغذية	٣٥,٥٤	١٣	١,٨١	١,٠	٠,٣٢٨
		تغذية	٣٦,٥٤	١٣	٣,١٣		
	الكلي	لا تغذية	١٤٢,٣٨	٢٦	٤,٣٧	*٣,٤٠	٠,٠٠٢
		تغذية	١٤٨,٢٣	٢٦	٤,٤٠		

• دال إحصائيــا.

يتبين من النتــائج في جـدول رقـم ٣ أن الفـروق الظاهريـة بـين المتوسـطات الحســابية لمجموعـتي التغذيـة الراجعـة ضمـن مجموعـة الإنـاث كـانت ذات دلالـة إحصائيـة علـى المقيـاس الكلي والمقياسين الفرعيين (الاجتمـاعي ، والأكـاديمي) ، بينمـا لم تكـن الفـروق ذات دلالـة إحصائية على المقياسين الفرعيين (الجسمي ، والنفسي).

كمـا يتبـين مـن النتـائج في هـذا الجـدول أيضـا أن الفـروق الظاهريـة بـين المتوسـطات الحسابية لمجموعتي التغذية الراجعة ضمن مجموعة الذكور كـانت ذات دلالـة إحصائيـة علـى المقياس الكلي ومقياس مفهوم الذات الجسمي ، بينما لم تكـن الفـروق ذات دلالـة إحصائيـة على مقاييس مفهوم الذات الأخرى.

٢- نتائج أفراد مجموعتي التغذية الراجعة على المقياسين القبلي والبعدي والمقـاييس الفرعية القبلية والبعدية

استخرجت المتوسـطات الحسابية للمجموعتـين الضابطـة (لم تحصـل علـى التغذيـة الراجعـة) والتجريبيـة (حصلـت علـى التغذيـة الراجعـة) علـى المقياسـين الكليـين القبلـي والبعدي. وتم استخدام الإحصائي "ت" لاختبـار دلالـة الفـرق بـين هذيـن المتوسـطين. ويبـين جدول رقم ٤ نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم ٤. نتائج استخدام الإحصائي"ت" لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التغذية الراجعة على الاختبار الكلي البعدي

المجموعة	مفهوم الذات	التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الضابطة (لا تغذية راجعة)	الجسمي	قبلي	٢٨,٠٠	٢٦	٢,٤٨	١,٦٢	٠,١١٨
		بعدي	٢٧,١٩	٢٦	٢,٥٣		
	الاجتماعي	قبلي	٥١,٨٤	٢٦	٦,٦٣	١,٠٧	٠,٢٩٧
		بعدي	٥٢,٨٠	٢٦	٥,٠٤		
	النفسي	قبلي	٢٧,٤٦	٢٦	٣,٥٥	*٢,٨٤	٠,٠٠٩
		بعدي	٢٥,٣٤	٢٦	٣,٠٥		
	الأكاديمي	قبلي	٣٦,٤٢	٢٦	٢,٢١	*٣,١٨	٠,٠٠٤
		بعدي	٣٤,٥٧	٢٦	٣,٩٦		
	الكلي	قبلي	١٤٣,٧٣	٢٦	٦,٢٣	*٤,١٨	٠,٠٠٠
		بعدي	١٣٩,٩٢	٢٦	٨,٥٦		
التجريبية (التغذية الراجعة)	الجسمي	قبلي	٢٧,٦٢	٢٦	٢,٠٢	٢,٧٨	٠,١٠
		بعدي	٢٩,٢٣	٢٦	٢,٤٢		
	الاجتماعي	قبلي	٥٣,٠٤	٢٦	٤,٧١	*٣,٣١	٠,٠٠٣
		بعدي	٥٦,٤٦	٢٦	٤,٢٩		
	النفسي	قبلي	٢٦,٧٣	٢٦	٣,٧٩	٠,٦٣	٠,٥٣٤
		بعدي	٢٧,٣٥	٢٦	٥,٣٧		
	الأكاديمي	قبلي	٣٤,٤٢	٢٦	٣,٠٦	*٣,٧٨	٠,٠٠١
		بعدي	٣٦,٨٥	٢٦	٢,٧٤		
	الكلي	قبلي	١٤١,٨١	٢٦	٧,٧٣	*٥,٥٩	٠,٠٠٠
		بعدي	١٤٩,٨٨	٢٦	٥,٠٣		

* دال إحصائيـا.

يتبين من النتائج في جدول رقم ٤ أن المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطـة (التي لم تحصل على تغذية راجعة) على الاختبار البعدي الكلي قد انخفضت عمّا كانت عليه في

الاختبار القبلي الكلي في جميع الحالات، بينما ارتفعت المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية (التي حصل أفرادها على التغذية الراجعة) على الاختبار البعدي. كما يتبين من هذا الجدول أن الفروق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة الضابطة (التي لم يحصل أفرادها على التغذية الراجعة) على الاختبارين القبلي والبعدي كانت ذات دلالة إحصائية في حالات مفهوم الذات النفسي، والأكاديمي، والكلي لصالح الاختبار القبلي. في حين كانت الفروق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية (التي حصل أفرادها على التغذية الراجعة) على الاختبارين القبلي والبعدي ذات دلالة إحصائية في حالات مفهوم الذات الجسمي، والاجتماعي، والأكاديمي، والكلي لصالح الاختبار البعدي، مما يشير إلى أثر التغذية الراجعة في تحسين أداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية (التي حصل أفرادها على التغذية الراجعة) على مقياس مفهوم الذات بشكل عام، ومقاييس مفهوم الذات في بعض المجالات الفرعية أيضا.

٣- نتائج مجموعتي التغذية الراجعة على المقاييس الفرعية والمقياس الكلي البعدي

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة لمجموعتي الدراسة: الضابطة (التي لم يحصل أفرادها على التغذية الراجعة) والتجريبية (التي حصل أفرادها على التغذية الراجعة) على المقياس الكلي البعدي والمقاييس الفرعية البعدية. وتم استخدام الإحصائي "ت" لاختبار دلالة الفرق بين هذه المتوسطات. ويبين جدول رقم ٥ نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم ٥. نتائج استخدام الإحصائي "ت" لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التغذية الراجعة على الاختبار الكلي البعدي والاختبارات الفرعية البعدية

مفهوم الذات	التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	الدلالة
الجسمي	لا تغذية	٢٧,١٩	٢٦	٢,٥٣	*٢,٩٧	٠,٠٠٥
	تغذية	٢٩,٢٣	٢٦	٢,٤٢		
الاجتماعي	لا تغذية	٥٢,٨١	٢٦	٥,٠٤	*٢,٨١	٠.٠٠٧
	تغذية	٥٦,٤٦	٢٦	٤,٢٩		

تابع جدول رقم ٥

مفهوم الذات	التغذية الراجعة	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	الدلالة
النفسي	لا تغذية	٢٥,٣٥	٢٦	٣,٠٦	١,٦٥	٠,١٠٥
	تغذية	٢٧,٣٥	٢٦	٥,٣٧		
الأكاديمي	لا تغذية	٣٤,٥٨	٢٦	٣,٩٦	٢,٤٠•	٠,٠٢٠
	تغذية	٣٦,٨٥	٢٦	٢,٧٤		
الكلي	لا تغذية	١٣٩,٩٢	٢٦	٨,٥٧	٤,٩٨•	٠,٠٠٠
	تغذية	١٤٩,٨٨	٢٦	٥,٥٣		

• دال إحصائيـا.

يتبين من النتائج في جدول رقم ٥ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التغذية الراجعة على مقياس مفهوم الذات الكلي البعدي والمقاييس الفرعية لمفهوم الذات (الجسمي، والاجتماعي، والأكاديمي) لصالح مجموعة التغذية الراجعة، مما يشير إلى أثر التغذية الراجعة في مفهوم الذات الكلي بشكل عام وفي المجالات الفرعية. في حين كانت الفروق الظاهرية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التغذية الراجعة ليست ذات دلالة إحصائية على مقياس مفهوم الذات النفسي، على الرغم من أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بدرجتين.

ثانيا: النتائج المتعلقة بأثر التغذية الراجعة والجنس في مفهوم الذات الكلي

استخرجت المتوسطات الحسابية لأداءات أفراد عينة الدراسة الذكور والإناث في المجموعتين الضابطة والتجريبية على المقياس الكلي البعدي، ويبين جدول رقم ٦ هذه النتائج.

جدول رقم ٦. المتوسطات الحسابية لأداءات أفراد عينة الدراسة الذكـور والإنـاث في مجموعـتي الجنـس، ومجموعتي التغذية الراجعة، ومجموعات الخلايا الناتجة عـن التفـاعل بـين متغـير الجنـس ومتغيرالتغذية الراجعة

الجنس		التغذية الراجعة		الكلي
		لا تغذية راجعة	تغذية راجعة	
إناث	سَ	١٣٦,٤٦	١٥١,٥٤	١٤٤,٥٠
	ن	١٣	١٣	٢٦
ذكور	سَ	١٤٢,٣٨	١٤٨,٢٣	١٤٥,٣١
	ن	١٣	١٣	٢٦
الكلي	سَ	١٣٩,٩٢	١٤٩,٨٨	١٤٤,٩٠
	ن	٢٦	٢٦	٥٢

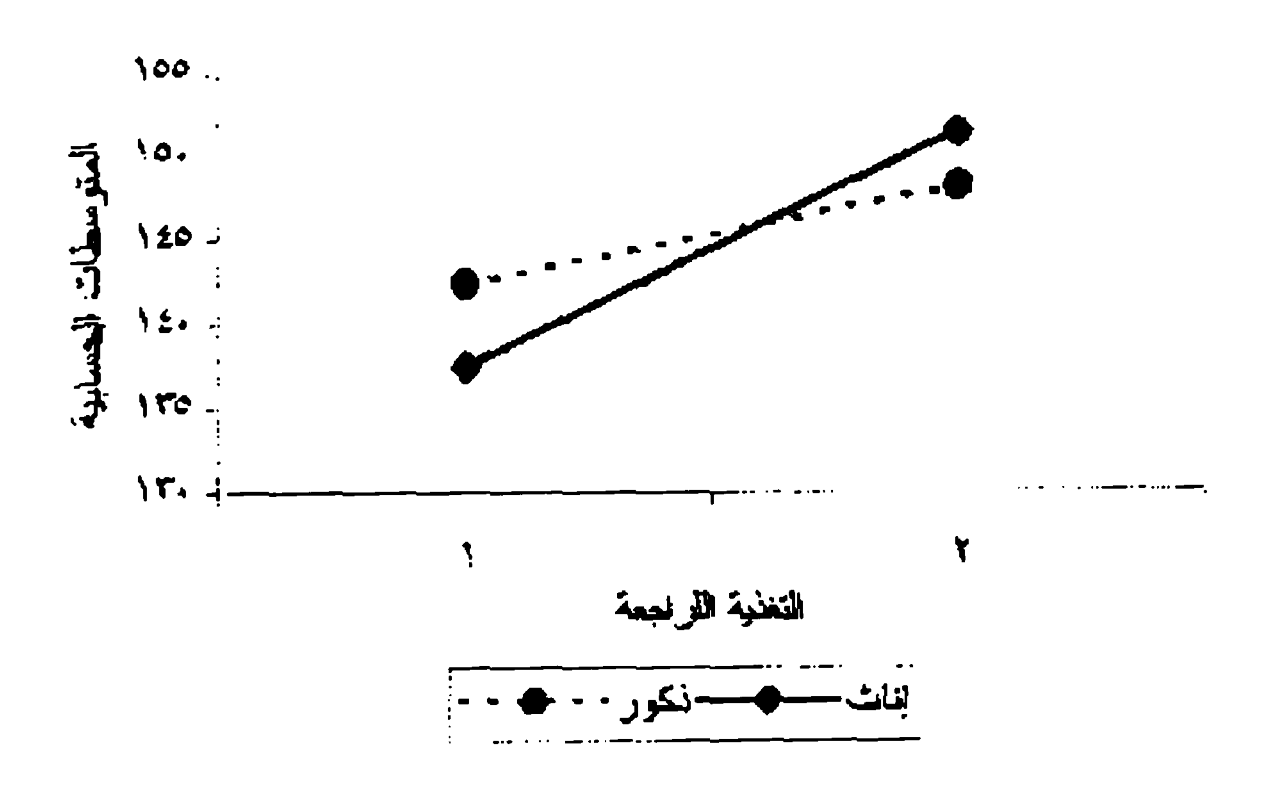
ولاختبـار دلالـة الفـروق بـين المتوسـطات الحسـابية لمجموعـتي الذكـور والإنـاث، ومجموعتي التغذية الراجعة، ومجموعات الخلايـا الناتجة عن التفـاعل بـين الجنس والتغذية الراجعة على المقياس الكلي البعدي استخدم تحليل التباين الثنائي)٢×٢(حيث يبين جدول رقم ٧ نتائج هذا التحليل.

جدول رقم ٧. نتائج تحليل التباين الثنائي (٢×٢) لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعـات الدراسة على المقياس الكلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف
الجنس	٨,٤٨١	١	٨,٤٨١	٠,١٧٢	٠,٦٨٠
التغذية الراجعة	١٢٩٠,٠١٩	١	١٢٩٠,٠١٩	•٢٦,١٢٩	٠,٠٠٠
التفاعل بين الجنس و التغذية الراجعة	٢٢٠,١٧٣	١	٢٢٠,١٧٣	٤,٤٥٩	٠,٠٤٠
الخطأ	٢٣٦٩,٨٤٦	٤٨	٤٩,٣٧٢		
الكلي	٣٨٨٨,٥١٩	٥١	٧٦,٢٤٥		

• دال إحصائيـا.

يتبين من النتائج في جدول رقم ٧ عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بـين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الذكور والإناث على المقياس الكلي البعدي، مما يشير إلى عدم وجود أثر للجنس في مفهوم الذات في هذه الحالة. بينما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التغذيـة الراجعـة (الضابطة، والتجريبية) لصالح المجموعـة التجريبيـة الـتي تم تقديـم التغذيـة الراجعـة لأفرادها على المقيـاس الكلـي البعدي، كما بينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الخلايـا الناتجة عن التفاعل بين الجنس والتغذية الراجعة على المقياس الكلي البعدي. وقد تم تمثيل هذا التفاعل عن طريق الرسم البياني، حيث يبين شكل رقم ١ هذا التفاعل.



شكل رقم ١. تمثيل بياني للتفاعل بين متغير الجنس ومتغـير التغذيـة الراجعـة

يتبين من شكل رقم ١ أن المنحنيين قد تقاطعا مع بعضهما مما يشير إلى وجود أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والتغذية الراجعة على المقياس الكلي البعدي.

ثالثا: النتائج المتعلقة بأثر التغذية الراجعة في مفهوم الذات في المجالات الفرعية الأربعة

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة لمجالات مفهوم الذات الأربعة المشمولة في الدراسة في ضوء متغير الجنس ومتغير التغذية الراجعة. ويبين جدول رقم ٨ هذه النتائج.

جدول رقم ٨. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وعدد أفراد العينة لمجالات مفهوم الذات

المجال	التغذية الراجعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
الجسمي	لا تغذية راجعة	إناث	٢٧,٣٠٧٧	٢,٦٨٩٠	١٣
		ذكور	٢٧,٠٧٦٩	٢,٤٦٥١	١٣
		المجموع	٢٧,١٩٢٣	٢,٥٣٠١	٢٦
	تغذية راجعة	إناث	٢٩,٠٧٦٩	٢,٤٢١٧	١٣
		ذكور	٢٩,٣٨٤٦	٢,٢١٨٨	١٣
		المجموع	٢٩,٢٣٠٨	٣,٤٢١٧	٢٦
	المجموع	إناث	٢٨,١٩٢٣	٢,٧٨٦٠	٢٦
		ذكور	٢٨,٢٣٠٨	٢,٥٨١٦	٢٦
		المجموع	٢٨,٢١١٥	٢,٦٥٩٣	٥٢
الاجتماعي	لا تغذية راجعة	إناث	٥٠,٧٦٩٢	٥,٣٧٢١	١٣
		ذكور	٥٤,٨٤٦٢	٣,٨٩١١	١٣
		المجموع	٥٢,٨٠٧٧	٥,٠٤٤٠٨	٢٦
	تغذية راجعة	إناث	٥٦,٤٦١٥	٥,٠٥٩٩	١٣
		ذكور	٥٦,٤٦١٥	٣,٥٧٢٤	١٣
		المجموع	٥٦,٤٦١٥	٤,٢٩١٧	٢٦
	المجموع	إناث	٥٣,٦١٥٤	٥,٨٧٩٣	٢٦
		ذكور	٥٥,٦٥٣٨	٣,٧٥١٧	٢٦
		المجموع	٥٤,٦٣٤٦	٤,٩٩٠٣	٥٢

تابع جدول رقم ٨

المجال	التغذية الراجعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
النفسي	لا تغذية راجعة	إناث	٢٥,٧٦٩٢	٣,٣٢٠٥	١٣
		ذكور	٢٤,٩٢٣١	٢,٨٤٢٠	١٣
		المجموع	٢٥,٣٤٦٢	٣,٠٥٨٧	٢٦
	تغذية راجعة	إناث	٢٨,٨٤٦٢	٦,٣٨٨١	١٣
		ذكور	٢٥,٨٤٦٢	٦,٣٨٨١	١٣
		المجموع	٢٧,٣٤٦٢	٥,٣٦٦١	٢٦
	المجموع	إناث	٢٧,٣٠٧٧	٥,٢٢٨٩	٢٦
		ذكور	٢٥,٣٨٤٦	٣,٣١١٥	٢٦
		المجموع	٢٦,٣٤٦٢	٤,٤٤٠٨	٥٢
الأكاديمي	لا تغذية راجعة	إناث	٣٣,٦١٥٤	٥,٢٣٦٧	١٣
		ذكور	٣٥,٥٣٨٥	١,٨٠٨١	١٣
		المجموع	٣٤,٨٧٦٩	٣,٩٦١٥	٢٦
	تغذية راجعة	إناث	٣٧,١٥٣٨	٢,٣٧٥١	١٣
		ذكور	٣٦,٥٣٨٥	٣,١٢٥٦	١٣
		المجموع	٣٦,٨٤٦٢	٢,٧٣٧٨	٢٦
	المجموع	إناث	٣٥,٣٨٤٦	٤,٣٧٣٣	٢٦
		ذكور	٣٦,٠٣٨٥	٢,٥٥٣١	٢٦
		المجموع	٣٥,٧١١٥	٣,٥٦٠٩	٥٢

يتبين من النتائج في جدول رقم ٨ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداءات أفراد مجموعات الدراسة على الاختبارات الفرعية البعدية.

ولاختبار دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة على المقاييس الفرعية البعدية في ضوء متغير الجنس ومتغير التغذية الراجعة، أجري تحليل التباين المتعدد MANOVA حيث يبين جدول رقم ٩ نتائج هذا التحليل.

جدول رقم ٩. نتائج تحليل التباين المتعدد MANOVA لاختبار دلالة الفـــروق بـــين المتوســطات الحســابية لمجموعات الدراسة على المقاييس الفرعية الأربعة

مصدر التباين	مفهوم الذات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التغذية الراجعة	الجسمي	٥٤,٠١٩	١	٥٤,٠١٩	٨,٤٨٢*	٠,٠٠٥
قيمة ولكس	الاجتماعي	١٧٣,٥٥٨	١	١٧٣,٥٥٨	٨,٤٢٨*	٠,٠٠٦
Wilks	النفسي	٥٢,٠٠٠	١	٥٢,٠٠٠	٢,٨٠٣	٠,١٠١
٦,٣٣٧٥	الأكاديمي	٦٩,٩٤٢	١	٦٩,٩٤٢	٥,٨٠٨*	٠,٠٢٠
الجنس	الجسمي	١٩,٠٢٠	١	١٩,٠٢٠	٠,٠٠٣	٠,٩٥٦
قيمة ولكس Wilks	الاجتماعي	٥٤,٠١٩	١	٥٤,٠١٩	٢,٦٢٣	٠,١١٢
٠,٨٢٥١٠	النفسي	٤٨,٠٧٧	١	٤٨,٠٧٧	٢,٥٩١	٠,١١٤
	الأكاديمي	٥,٥٥٨	١	٥,٥٥٨	٠,٤٨٢	٠,٤٩١
التفاعل	الجسمي	٠,٩٤٢	١	٠,٩٤٢	٠,١٤٨	٠,٧٠٢
الجنس × التغذية	الاجتماعي	٥٤,٠١٩	١	٥٤,٠١٩	٢,٦٢٣	٠,١١٢
الراجعة	النفسي	١٥,٠٧٧	١	١٥,٠٧٧	٠,٨١٣	٠,٣٧٢
قيمة ولكس Wilks ١,٧٧٤٩	الأكاديمي	٢٠,٩٤٢	١	٢٠,٩٤٢	١,٨١٧	٠,١٨٤

يتبين من النتائج في جدول رقم ٩ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التغذية الراجعة على مقياس مفهوم الذات الجسمي، والاجتماعي، والأكاديمي. بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التغذية الراجعة على مقياس مفهوم الذات النفسي. ولم تكن الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة حسب متغير الجنس ذات دلالة إحصائية في جميع الحالات، وكذلك الحال بالنسبة للمتوسطات الحسابية لمجموعات الخلايا الناتجة بين الجنس والتغذية الراجعة.

مناقشة النتائج

تبين من النتائج في جدول رقم ٣ أن الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التغذية الراجعة ضمن مجموعة الإناث كانت ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي والمقياسين الفرعيين (الاجتماعي والأكاديمي)، بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية على المقياسين الفرعيين (الجسمي والنفسي).

ويمكن تفسير هذه النتائج من حيث إن الإناث لديهن اهتمام كبير بالنواحي الاجتماعية، والأكاديمية، أكثر من النواحي الجسمية والنفسية مما كان له الأثر في تقليل الفروق بين مجموعتي الدراسة من الإناث في هذين المجالين.

كما يتبين أيضا من النتائج في جدول رقم ٣ أن الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التغذية الراجعة ضمن مجموعة الذكور كانت ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي ومقياس مفهوم الذات الجسمي، بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية على مقاييس مفهوم الذات الأخرى.

ويمكن تفسير هذه النتائج من حيث اهتمام الذكور عادة بالنواحي الجسمية أكثر من النواحي الأخرى، مما كان له الأثر في تقليل الفروق بين مجموعتي الدراسة الذكور في هذه المجالات.

وتبين من النتائج في جدول رقم ٥ أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية (التغذية الراجعة) قد ارتفعت في حالة الأداء على الاختبار الكلي القبلي والبعدي، والاختبارات الفرعية القبلية والبعدية وبدلالة إحصائية، بينما انخفضت هذه المتوسطات لأداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة (التي لم يحصل أفرادها على التغذية الراجعة) عند الأداء على الاختبار الكلي القبلي والبعدي وبدلالة إحصائية. وبينت النتائج أيضا أن أفراد المجموعة التجريبية (التي حصل أفرادها على التغذية الراجعة) تفوقوا على أفراد المجموعة الضابطة (التي لم يحصل أفرادها على التغذية الراجعة) على الاختبار البعدي وبدلالة إحصائية، على مستوى مفهوم الذات الكلي في معظم المجالات الأخرى. مما يشير إلى أثر التغذية الراجعة في تحسين أداء أفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات.

كما تبين في الجداول ذات الأرقام ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التغذية الراجعة على المقياس الكلي البعدي وعلى مقاييس مفهوم الذات (الجسمي ، والاجتماعي ، والأكاديمي) لصالح مجموعة التغذية الراجعة ، في حين لم تشر النتائج في الجداول المذكورة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الجنس على المقياس الكلي أو المقاييس الفرعية لمفهوم الذات.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال [١٦ ، ص٥ ؛ ١٧ ، ص١٥ ؛ ١٨ ، ص ٦٩ ؛ ١٩ ، ص٣٠ ؛ ٢٠ ، ص١٢٩ ؛ ٢١ ، ص١٧] ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال ما يذكره العلماء والباحثون [٢٥ ، ص٣٣١ ؛ ٢٦ ؛ ١٤ ، ص ٨٩٤ ؛ ٢٧] من أن التغذية الراجعة ذات أثر في تحسين الأداء لدى الأفراد في المرات اللاحقة ، ورفع معنوياتهم وتشجيعهم ، وإثارة الدافعية لديهم لإحداث مثل هذا التحسن ، وذلك من حيث إن التغذية الراجعة تثبت المعاني ، والارتباطات المرغوبة ، وتصحح الأخطاء ، وتهذب إساءات الفهم أو الأفكار الخاطئة ، كما أنها تشير إلى تلك الإجراءات التي تم إتقانها من المهمة التي تم تنفيذها ، مما يزيد من ثقة المستجيب بنتاجاته ، وتدفعه لتركيز جهوده وانتباهه على المهمة اللاحقة ، كما أنه يمكن جعل مفهوم الذات أكثر إيجابية لدى الطلبة من خلال البرامج الإرشادية والتوجيهية التي يتم إعدادها لهذا الغرض ، ويمكننا القول إن المعلمين يستطيعون أن يلعبوا دورا ذا دلالة إحصائية في مساعدة الطلبة لإدراك أنفسهم على نحو أكثر إيجابية ، كما بينت أنهم يستطيعون مساعدة الطلبة في معرفة كيفية تحسين أدائهم على مقاييس مفهوم الذات وبالتالي رفع مفهوم الذات لكل منهم.

التوصيات

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث باستخدام التغذية الراجعة بهدف تحسين أداء التلاميذ على مقياس مفهوم الذات وبالتالي العمل على رفع مستوى مفهوم الذات لديهم من خلال تشجيعهم على التركيز والانتباه إلى ما يقومون به من مهمات . وإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال على عينات أخرى ومتغيرات أخرى بهدف الحصول على المزيد من المعلومات حول سيكولوجية التغذية الراجعة.

ملحق رقم ١. معاملات الارتباط بين فقرات المقياس المستخدم في الدراسة والأبعاد التي تنتمي إليها

البُعد	الرقم المتسلسل	محتوى الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البُعد
مفهوم الذات الجسمي	١	اهتم بنظافة شعري.	٠,٦٣
	٢	تبدو أعضاء جسمي غير متناسبة.	٠,٤٩
	٣	لون شعري ليس جميلا كما أرغب.	٠,٤٦
	٤	أنا مغرور بشكلي.	٠,٤٦
	٥	أتذوق الطعام جيدا.	٠,٤٥
	٦	عيناي جميلتان.	٠,٤١
	٧	جسمي يتعب بسرعة.	٠,٤٠
	٨	أشعر بضعف في رؤيتي للأشياء.	٠,٣٩
	٩	لون عيني جميل كما أرغب.	٠,٣٨
	١٠	أسمع الأصوات بشكل مناسب.	٠,٣٧
	١١	لديّ صعوبة في نطق الكلام.	٠,٣٦
	١٢	لون وجهي جميل كما أرغب.	٠,٣٥
	١٣	مظهري جميل كما أرغب.	٠,٣٤
	١٤	أتضايق من أداء تمارين جسمية.	٠,٣٠
مفهوم الذات الاجتماعي	١	أتحدث بلطف مع الآخرين.	٠,٦٣
	٢	أتعاون مع أفراد أسرتي.	٠,٦١
	٣	أعطف على الصغار في السن.	٠,٦٠
	٤	أحترم الكبار في السن.	٠,٦٠
	٥	أنا شخص مُطيع لوالديّ.	٠,٥٨
	٦	أحب أسرتي.	٠,٥٨
	٧	أنا محبوب من قبل أهلي.	٠,٥٥
	٨	أنا سعيد مع أفراد أسرتي.	٠,٥٤
	٩	أشارك الناس في أفراحهم وأحزانهم.	٠,٥٣
	١٠	أفتخر بأفراد أسرتي.	٠,٥٢

تابع ملحق رقم ١

البُعد	الرقم المتسلسل	محتوى الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البُعد
	١١	أتعاون مع زملائي في المدرسة.	٠,٥١
	١٢	أنا شخص صريح.	٠,٥٠
	١٣	يعتبرني زملائي صادقا وأمينا.	٠,٤٩
	١٤	أستطيع التفاهم مع الآخرين.	٠,٤٩
	١٥	أتشاجر مع أفراد أسرتي.	٠,٤٧
	١٦	لديّ عدد كبير من الأصدقاء.	٠,٤٣
	١٧	أنا شخص صبور.	٠,٤٢
	١٨	أنادي الآخرين بما يكرهون من ألقابهم.	٠,٤٠
	١٩	أنا شخص واثق من أفعالي وتصرفاتي.	٠,٣٩
	٢٠	أعتدي على زملائي في المدرسة.	٠,٣٨
	٢١	لدي شخصية قوية وجريئة.	٠,٣٢
	٢٢	أشعر بالاستقرار النفسي.	٠,٣٠
مفهوم الذات النفسي	١	أعتبر نفسي فاشلا في حياتي.	٠,٦٣
	٢	أنا متشائم في حياتي.	٠,٦٢
	٣	أشعر أني أكره أقاربي.	٠,٦٠
	٤	أكره أن أجلس مع الآخرين.	٠,٥٧
	٥	أنا غير مطمئن على مستقبلي.	٠,٥٦
	٦	أنا شخص حزين.	٠,٥٢
	٧	أكره أن يزورني أحد.	٠,٥٢
	٨	أحس بعدم أهميتي بين أهلي.	٠,٥١
	٩	أبكي بسبب وبدون سبب.	٠,٥٠
	١٠	أغضب لأبسط الأمور.	٠,٤٨
	١١	تصيبني حالة قلق أثناء النوم.	٠,٤٧
	١٢	أنا شخص مغرور.	٠,٤٥

تابع ملحق رقم ١

البُعد	الرقم المتسلسل	محتوى الفقرة	معامل ارتباط الفقرة مع البُعد
	١٣	أشعر براحة البال.	٠,٤٢
	١٤	أشعر أني مريض.	٠,٤١
	١٥	أمارس الغش في الامتحانات.	٠,٤٠
	١٦	أكره جميع المواد الدراسية.	٠,٣٩
	١٧	أشعر بالغيرة الزائدة من زملائي.	٠,٣٦
	١٨	أستطيع التحكم برغباتي.	٠,٣١
	١٩	أميل إلى عدم الاختلاط بالناس.	٠,٣٠
مفهوم الذات الأكاديمي	١	أتقن المهارات الأساسية في الرياضيات.	٠,٦٠
	٢	أستطيع إجراء العمليات الحسابية بسهولة.	٠,٦٠
	٣	أستطيع فهم الخرائط الجغرافية.	٠,٥٩
	٤	أستطيع فهم التجارب العلمية.	٠,٥٥
	٥	أقوم بالتحضير اليومي لدروسي.	٠,٥١
	٦	أستطيع فهم التعبيرات اللغوية.	٠,٥٠
	٧	أنا مجتهد في دروسي.	٠,٤٩
	٨	أشعر بضعف في بعض الدروس.	٠,٤٧
	٩	أتذكر الأرقام والكلمات بسرعة.	٠,٤٧
	١٠	أجد صعوبة في فهم الأشكال الهندسية.	٠,٤٢
	١١	أدائي لواجباتي المدرسية غير مناسب.	٠,٣٦
	١٢	أشارك في الاحتفالات المدرسية.	٠,٣٣
	١٣	أجد صعوبة في التعبير عن أفكاري.	٠,٣٣
	١٤	أشعر بضعف في تطبيق قواعد اللغة العربية.	٠,٣٢
	١٥	أنسى ما أتعلم بسرعة.	٠,٣٢
	١٦	أجد صعوبة في فهم القصص والروايات.	٠,٣٢
	١٧	أستطيع تكوين كلمات من أحرف متناثرة.	٠,٣١

المراجع

[١] كفافي، علاء الدين. "تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة في علية تقدير الذات." *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، ٩، ع٣٥ (١٩٨٩م)، ١٠٠-١٢٨.

[٢] Gersild, A. *Personality Development*. New York: McMillan, 1963.

[٣] الأشول، عادل. *علم النفس النمو*. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٩م.

[٤] Ames, C., and D. Felker. "Effect of Self-Concept on Children's Causal Attribution and Reinforcement." *Journal of Educational Psychology* (1974), 613-19.

[٥] زهران، حامد. *علم نفس النمو*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧م.

[٦] لابين، دالاس، وبيرت جرين. *مفهوم الذات: أسسه النظرية والتطبيقية*. ترجمة فوزي بهلول. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨١م.

[٧] القذافي، رمضان. *الشخصية: نظرياتها - اختباراتها - وأساليب قياسها*. بنغازي: دار الكتب الوطنية، ١٩٩٣م.

[٨] بهادر، سعدية. *من أنا؟ البرنامج التربوي النفسي لخبرة من أنا الموجهة لأطفال الرياض بين النظرية والتجربة*. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٨٣م.

[٩] حسين، محمود. "مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة والانفعالية." *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، ١٥، ع٣ (١٩٨٧م)، ١٠٣-١٢٨.

[١٠] خطاب، محمد. *أثر مفهوم الذات على التحصيل الأكاديمي*. منشورات مركز البحث والتطوير التربوي. إربد، الأردن: جامعة اليرموك، ١٩٨٧م.

[١١] صوالحة، محمد. "أثر بعض استراتيجيات التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي." *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ٥، ع١٢ (١٩٨٨م)، ٨٩-١٢٤.

[١٢] صباريني، محمد سعيد، وأحمد عودة، ومحمد صوالحة. "مدى استخدام معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية لاستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية." *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ٥، ع١٢ (١٩٨٨م)، ١٦٥ - ١٧٦.

[١٣] Bardwell, R. "Feedback: How Does It Function?" *The Journal of Experimental Education*, 50, no. 1 (1981), 4-8.

[١٤] Sassenrath, J. M. "Theory and Results on Feedback and Retention." *Journal of Educational Psychology*, 67, no. 1 (1975), 894-99.

[١٥] Ausubel, D. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stration, 1963.

[١٦] Washington, Kenneth R. "Success: A Parent Effectiveness Approach for Developing Urban Children's Self-Concept." *Young Children*, 32, no. 1 (1977), 5-10.

[١٧] Hess, Robert J., Gary G. Peer, and Mary A. Porter. "The Human Development Program and Pupil Self-Concept." *The Humanist Educator*, 17, no.1 (1978), 15-22.

[١٨] McMillan, James J. "Enhancing Self-Concept of Junior High Students." *The Humanist Educator*, 18, no. 4 (1978), 169-75.

[١٩] العلي، عدنان. "أثر تعزيز التحصيل في مادة الرياضيات في رفع مفهوم الذات المتدني لدى الطلبة الذكور في المرحلة الثانوية." رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٥م.

[٢٠] Burbach, Harold G. "A Research Note on Helping Children with Low Self-Concept." *The Humanist Educator*, 12, no. 3 (1980), 129-34.

[٢١] Craven, Rhonda G., Herbert G. Marsh, and Raymond L. Debus. "Effects of Internally Focused Feedback and Attributional Feedback on Enhancement of Academic Self-Concept." *Journal of Educational Psychology*, 83, no. 1 (1991) 17-27.

[٢٢] الداوود، أسعد. " اشتقاق معايير أردنية لمقياس بيرس- هاريس لمفهوم الذات." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٢م.

[٢٣] يعقوب، إبراهيم. "مفهوم الذات في مرحلة المراهقة: أبعاده وفروق الجنس والمستوى الدراسي (دراسة ميدانية)." *مجلة أبحاث اليرموك*، سلسلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة اليرموك، ٨، ع٤ (١٩٩٢م)، ٤٥-٧٦.

[٢٤] الكيلاني، عبدالله، وعلي عباس. "الفروق في مفهوم الذات بين الأيتام وغير الأيتام في عينة من الأطفال الأردنيين." *دراسات*، الجامعة الأردنية، ٨، ع٤ (١٩٨١م)، ٢٣-٥٤ .

[٢٥] Mehrens, W., and I. Lehman. *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1975.

[٢٦] راجحة، عدنان. "تقييم أثر كمية التغذية الراجعة المقدمة عن طريق الاختبارات الصفية على التحصيل في الرياضيات للصف الأول الثانوي الأكاديمي." رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ١٩٨١م.

[٢٧] Parker, Woodroe M. "Improving Self-Concept and Learning Skills of Marginal Black Students: A Seminar Approach." *Journal of None-White Concerns in Personel and Guidance*, 8, no. 1 (1979), 21-30.

Effect of Feedback on Responding to Self –Concept Scale by a Sample of Male and Female Sixth Grade Students

Mohammad Ahmad Sawalha

Assosciate Professor, Dept. of Counselling and Educational Psychology, College of Education and Arts, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract. This study aimed at investigating the effectiveness of feedback in improving the responding of male – female students to a self-concept scale and the effects of sex, feedback, and interaction between these two variables on self-concept among those students.

The sample consisted of 107 students (41 females and 66 males) in sixth grade at the basic stage; their ages were between 11 and 13 years.

The tool of the study was a questionnaire consisting of 72 items along 4 dimensions.T test, two-way ANOVA & MANOVA analysis were used to know the effects of feedback, sex, and interaction among two variables on self-concept.

The results were as follows:

1- There were statistically significant differences between means of the experimental group on pre- and post-overall scales due to post overall scale. But the differences were due to pre-overall scale in case of the control group.

2- There were statistically significant differences between means of control and experimental groups in case of the overall post self-concept scale and in cases of pre-and post-(social, and academic self-concept) due to the feedback effect, but there were no significant differences between means of sex groups on post-overall scale or post-sub-scales

3- There were statistically significant differences between means of groups in cells due to the effect of interaction between feedback and sex.

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٦٧-٣٠٤ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

دعوة موسى (عليه السلام) لفرعون في القرآن الكريم والتوراة المحرفة: دراسة مقارنة

سليمان بن قاسم العيد

أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١٢/٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٦/١٩هـ)

ملخص البحث. يهدف البحث إلى بيان جانب من جوانب التحريف في التوراة، وذلك من خلال الدراسة التفصيلية لدعوة موسى (عليه السلام) لفرعون في القرآن الكريم والتوراة المحرفة، ومن ثم مقارنة ما ورد في التوراة بما ورد في القرآن الكريم، وإن دعوة نبي الله موسى (عليه السلام) للطاغية فرعون جاءت مفصلة في القرآن والتوراة، ولذا فإن ما كان في التوراة صحيحا فلا بد أن يطابق القرآن الكريم؛ لأنهما من مصدر واحد، وإن خالفت التوراةُ القرآنَ دل ذلك على تحريف التوراة.

وبعد إجراء المقارنة بين النصوص المتعلقة بالموضوع، ابتداء بكيفية تلقي موسى للوحي، ثم ما أيده الله به من الآيات، وكذلك حواره مع فرعون، وأخيرا نجاة موسى (عليه السلام) وقومه وهلاك فرعون وقومه، تبين مخالفة التوراة للقرآن الكريم بأمور، منها أن التوراة حصرت ألوهية الله سبحانه وتعالى للعبرانيين وآبائهم، كما جاء في التوراة عدم تسليم موسى (عليه السلام) لربه في بعض ما يأمره به، وقدرة سحرة فرعون على مقابلة موسى بعض الآيات، كما وصفت التوراة موسى (عليه السلام) بالألوهية لفرعون، ووصفت هارون بأنه نبي لموسى، وجاءت بتمييز بني إسرائيل بأنهم شعب الله، وغير ذلك من المخالفات التي تدل دلالة صريحة على تحريف التوراة.

تقديم

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ، من يهده الله فلا مضل له ، ومن يضلل فلا هادي له ، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له ، وأن محمدا عبده ورسوله ، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا ، أما بعد.

فلقد أنزل الله سبحانه وتعالى كتابه المبين وجعله هدى للعالمين ، وحفظه من أيدي المحرِّفين ، كما في قوله سبحانه : ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ﴾ (الحجر ، الآية ٩) ، كما أنزل قبله جملة من الكتب السماوية ، فما هو موجود منها الآن قد نالته يد التحريف والتبديل ، كما حصل للتوراة والإنجيل. وقد بذل العلماء في القديم والحديث جهودا كبيرة لبيان ما وقع في تلك الكتب من التحريف. وإن مقارنة ما في هذه الكتب مع مافي القرآن الكريم إنما هو طريقة لبيان ما فيها من تحريف وتبديل .

وإن دعوة نبي الله موسى (عليه السلام) للطاغية فرعون جاءت مفصلة في القرآن والتوراة ، ولذا فإن ما كان في التوراة صحيحا فلا بد أن يطابق القرآن الكريم ؛ لأنهما من مصدر واحد ، وإن خالفت التوراةُ القرآنَ دل ذلك على تحريف التوراة ، وهذا البحث سيتناول هذا الجانب في المقارنة بين القرآن والتوراة في دعوة موسى لفرعون ، لبيان جانب من جوانب التحريف في التوراة.

ولقد اعتمدت في دراسة المقارنة على التوراة التي صدرت عن دار الكتاب المقدس المترجمة للعربية ، وهي : جملة الأسفار الخمسة من العهد القديم ،[1] وهي : سفر التكوين ، وسفر الخروج ، وسفر اللاويين ، وسفر العدد ، وسفر التثنية. علما بأن قصة موسى وفرعون محصورة في سفر واحد هو سفر الخروج.

---

١ ما يسمى بـ(الكتاب المقدس) ينقسم إلى قسمين ، القسم الأول يسمى العهد القديم ، والقسم الثاني يسمى العهد الجديد . والعهد القديم هو القسم الخاص باليهود ويتكون من ٣٩ سفرا ، على خلاف بينهم في عدد الأسفار ، والأسفار الخمسة الأولى من العهد القديم تسمى التوراة ، أو أسفار موسى ، أو الناموس [١ ، ص١٠١].

وسأسير في البحث بإذن الله على النحو الآتي :

١- أبدأ بعرض القضية من القرآن الكريم، مع ذكر ما يتيسر من أقوال المفسرين وأهل العلم حول الآيات المقصودة. ويكون عزو الآيات في المتن بعد نهايتها، هكذا (اسم السورة، رقم الآية).

٢- أذكر القضية بنصوص من التوراة - ولا شك أن التوراة الموجودة اليوم توراة محرَّفة[٢] - وألتزم في نقل النص بهيئته في المرجع من حيث الفواصل والفقرات ونحوها، وسأفصل بين كل فقرة وفقرة من فقرات السفر بنجمة (٥)، أما النقطة (.) الموجودة في نصوص التوراة فهي حسب الأصل دون التدخل في تغييرها. ويكون التوثيق في المتن بعد نهاية النص، هكذا (اسم السفر، رقم الإصحاح، رقم الفقرة).

٣- أذكر بعد ذلك المقارنة في الموضوع بين ما ورد في القرآن الكريم والتوراة، مقتصرا على ما وُجد فيه الاختلاف بين القرآن والتوراة.

وأسأل المولى سبحانه وتعالى التوفيق والسداد والعصمة من الزلل، ومن القول عليه بغير علم، والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل.

بداية نبوة موسى (عليه السلام) وإرساله إلى فرعون

أولا: في القرآن الكريم

وقت ومكان تلقي موسى الوحي من ربه

ذكر المولى سبحانه وتعالى في كتابه الكريم وقت ومكان تلقي موسى (عليه السلام) للنبوة، ومن ذلك :

---

٢ يقول شيخ الإسلام ابن تيمية : "وأما التوراة، فمن المعلوم عند المسلمين واليهود والنصارى أن بيت المقدس خرب الخراب الأول، وخلا أهله منه وسُبُوا، ولم يكن هناك من التوراة نسخ كثيرة ظاهرة، بل إنما أخذت عن نفر قليل. كما يقولون : إن عزيراً أملاها، وإنهم وجدوا نسخة أخرى فقابلوها بها. والمقابلة تحصل باثنين، وقد يغلط أحدهما" [٦، جـ٢، ص ص ١٨، ١٩].

قوله تعالى: ﴿ فَلَمَّا قَضَىٰ مُوسَى ٱلْأَجَلَ وَسَارَ بِأَهْلِهِۦٓ ءَانَسَ مِن جَانِبِ ٱلطُّورِ نَارًا قَالَ لِأَهْلِهِ ٱمْكُثُوٓاْ إِنِّىٓ ءَانَسْتُ نَارًا لَّعَلِّىٓ ءَاتِيكُم مِّنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ جَذْوَةٍ مِّنَ ٱلنَّارِ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ ﴿٢٩﴾ فَلَمَّآ أَتَىٰهَا نُودِىَ مِن شَٰطِئِ ٱلْوَادِ ٱلْأَيْمَنِ فِى ٱلْبُقْعَةِ ٱلْمُبَٰرَكَةِ مِنَ ٱلشَّجَرَةِ أَن يَٰمُوسَىٰٓ إِنِّىٓ أَنَا ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (القصص، الآيتان ٢٩، ٣٠).

قوله تعالى : ﴿ وَهَلْ أَتَىٰكَ حَدِيثُ مُوسَىٰٓ ﴿٩﴾ إِذْ رَءَا نَارًا فَقَالَ لِأَهْلِهِ ٱمْكُثُوٓاْ إِنِّىٓ ءَانَسْتُ نَارًا لَّعَلِّىٓ ءَاتِيكُم مِّنْهَا بِقَبَسٍ أَوْ أَجِدُ عَلَى ٱلنَّارِ هُدًى ﴿١٠﴾ فَلَمَّآ أَتَىٰهَا نُودِىَ يَٰمُوسَىٰٓ ﴿١١﴾ إِنِّىٓ أَنَا۠ رَبُّكَ فَٱخْلَعْ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِٱلْوَادِ ٱلْمُقَدَّسِ طُوًى ﴿١٢﴾ وَأَنَا ٱخْتَرْتُكَ فَٱسْتَمِعْ لِمَا يُوحَىٰٓ ﴿١٣﴾ إِنَّنِىٓ أَنَا ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعْبُدْنِى وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ لِذِكْرِىٓ ﴾ (طه، الآيات ٩-١٤).

هذه الآيات تشير إلى الوقت والحالة والمكان الذي تلقى فيه موسى (عليه السلام) الوحي من ربه وإبلاغه الرسالة، فقد كان ذلك حين رجوعه من مدين إلى مصر بعد أن قضى الأجل، وكان قد ضل الطريق في مسيره، قال ابن كثير : "فأضل الطريق، وكانت ليلة شاتية، ونزل منزلا بين شعاب وجبال، في برد وشتاء وسحاب وظلام وضباب، وجعل يقدح بزند معه ليوري نارا كما جرت له العادة به، فجعل لا يقدح شيئا ولا يخرج منه شرر ولا شيء، فبينما هو كذلك إذ آنس من جانب الطور نارا، أي ظهرت له نار من جانب الجبل الذي هناك عن يمينه، فقال لأهله يبشرهم: إني آنست نارا لعلي آتيكم منها بقَبَس أي شهابٍ من نار، وفي الآية الأخرى ﴿ أَوْ جَذْوَةٍ مِّنَ ٱلنَّارِ ﴾ وهي الجمر الذي معه لهب، ﴿ لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ ﴾ دل على وجود البرد، وقوله ﴿ بِقَبَسٍ ﴾ دل على وجود الظلام، وقوله ﴿ أَوْ أَجِدُ عَلَى ٱلنَّارِ هُدًى ﴾ أي من يهديني الطريق، دل على أنه قد تاه عن الطريق" [٣، جـ٣، ص١٤٤].

وقال الطبري في تفسير قوله تعالى: ﴿ أَوْ أَجِدُ عَلَى ٱلنَّارِ هُدًى ﴾ "دلالة تدل على الطريق الذي أضللناه، إما من خبر هاد يهدينا إليه، وإما من بيان وعلم نتبينه به ونعرفه" [٤ ، جـ١٦ ، ص ١٤٢] .

وفي سورة النمل: ﴿ إِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِأَهْلِهِۦٓ إِنِّىٓ ءَانَسْتُ نَارًا سَـَٔاتِيكُم مِّنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ ءَاتِيكُم بِشِهَابٍ قَبَسٍ لَّعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ ﴾ (الآية ٧). معنى تصطلون: أي تستدفئون من البرد، يقال: اصطلى يصطلي إذا استدفأ [٥ ، جـ١٣ ، ص١٠٦ ؛ ٦ ، جـ١٤ ، ص٤٦٨]. فدل ذلك على وجود الشتاء.

وأما المكان الذي حصل فيه الوحي فدل عليه قوله سبحانه: ﴿ إِنِّىٓ أَنَا۠ رَبُّكَ فَٱخْلَعْ نَعْلَيْكَ ۖ إِنَّكَ بِٱلْوَادِ ٱلْمُقَدَّسِ طُوًى ﴾ (طه، الآية ١٢)، وأظهر الأقوال في معنى طوى أنه اسم للوادي فهو بدل من الوادي أو عطف بيان [٧ ، جـ٤ ، ص٢٩٢] . وفيه أقوال أخر.[٣]

وقولــــه: ﴿ فَلَمَّآ أَتَىٰهَا نُودِىَ مِن شَـٰطِئِ ٱلْوَادِ ٱلْأَيْمَنِ فِى ٱلْبُقْعَةِ ٱلْمُبَـٰرَكَةِ مِنَ ٱلشَّجَرَةِ أَن يَـٰمُوسَىٰٓ إِنِّىٓ أَنَا ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴾ (القصص، الآية ٣٠). قال القرطبي: "أتاه النداء من شاطئ الوادي من قِبَل الشجرة و﴿ مِنَ ٱلشَّجَرَةِ ﴾ بدل من قوله: ﴿ مِن شَـٰطِئِ ٱلْوَادِ ﴾ بدل الاشتمال؛ لأن الشجرة كانت نابتة على الشاطئ، وشاطئ الوادي وشطه جانبه، والجمع شُطّان وشواطئ" [٥ ، جـ١٣ ، ص١٨٦]. وقال ابن كثير: "أي من جانب الوادي مما يلي الجبل عن يمينه من ناحية الغرب" [٣ ، جـ٣ ، ص٣٨٨].

وقوله: ﴿ وَنَـٰدَيْنَـٰهُ مِن جَانِبِ ٱلطُّورِ ٱلْأَيْمَنِ وَقَرَّبْنَـٰهُ نَجِيًّا ﴾ (مريم، الآية ٥٢). قال ابن جرير: "وناديناه موسى من ناحية الجبل، ويعني بالأيمن: يمين موسى؛ لأن الجبل لا يمين له ولا شمال، وإنما ذلك كما يقال: قام عن يمين القبلة وعن شمالها" [٤ ، جـ١٦ ، ص٩٤]. ويجوز أن يكون الأيمن من اليُمْن وهو البركة [٩ ، جـ١٦ ، ص١٠٣].

---

٣ قال ابن الجوزي: "وللمفسرين في معنى طوى ثلاثة أقوال: أحدها: أنه اسم للوادي. والثاني: طإ الوادي. والثالث: أنه قدّس مرتين" [٨ ، جـ٥ ، ص ص٢٧٤ ، ٢٧٥].

وقولـــــه: ﴿ وَمَا كُنتَ بِجَانِبِ ٱلْغَرْبِيِّ إِذْ قَضَيْنَآ إِلَىٰ مُوسَى ٱلْأَمْرَ وَمَا كُنتَ مِنَ ٱلشَّٰهِدِينَ ﴾ (القصص، الآية ٤٤). قال ابن كثير: "يعني ما كنت يا محمد بجانب الجبل الغربي الذي كلم الله موسى من الشجرة التي هي شرقية على شاطئ الوادي" [٣، جـ٣، ص٣٩٢].

جاء وصف المكان في هذه الآيات بكلمات مختلفة، فذكره في الآية الأولى أنه الواد المقدَّس، والمقدس هو المطهَّر. وطوى اسم ذلك الوادي [١٠، جـ٣، ص٣٥٨]. وفي الآية الثانية أنه شاطئ الواد الأيمن من البقعة المباركة. وفي الآية الثالثة أنه جانب الطور الأيمن. وفي الآية الرابعة أنه جانب الغربي.

وقال ابن كثير في الجمع بين هذه المواضع: "كان موسى في واد اسمه طوى فكان موسى مستقبل القبلة وتلك الشجرة عن يمينه من ناحية الغرب فناداه ربه بالواد المقدس طوى" [١١، جـ١، ص٢٤٧؛ ١٢، جـ٢، ص٢٦].

كلمات الوحي الأولى

جاء بيان ما أوحى الله سبحانه وتعالى به إلى موسى في بداية النبوة في مواضع عدة من القرآن الكريم، ومن ذلك السياق الذي ورد في سورة طه من قوله سبحانه: ﴿ وَأَنَا ٱخْتَرْتُكَ فَٱسْتَمِعْ لِمَا يُوحَىٰٓ ﴿١٣﴾ إِنَّنِىٓ أَنَا ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعْبُدْنِى وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ لِذِكْرِىٓ ﴾ إلى قوله: ﴿ قَالَ قَدْ أُوتِيتَ سُؤْلَكَ يَٰمُوسَىٰ ﴾ (طه، الآيات ١٣-٣٦).

وقد تضمن هذا السياق من كلمات الوحي الأولى إلى موسى (عليه السلام) موضوعات عدة، على النحو التالي:

الأول: التعريف بالله سبحانه وتعالى والأمر بتحقيق العبودية له وحده ونفي ما سواه من الآلهة، بقوله سبحانه: ﴿ إِنَّنِىٓ أَنَا ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعْبُدْنِى وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ لِذِكْرِىٓ ﴾ (طه، الآية ١٤). قال ابن كثير في هذه الآية: "هذا أول واجب على المكلفين أن يعلموا أنه لا إله إلا الله وحده لا شريك له." وقوله: ﴿ فَٱعْبُدْنِى ﴾ أي وَحِّدني، وقم بعبادتي من غير شرك، ﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ لِذِكْرِىٓ ﴾ قيل: معناه صلِّ لتذكرني. وقيل: معناه

وأقم الصلاة عند ذكرك لي" [٣، جـ٣، ص١٤٥]. وجاء في موضع آخر قوله : ﴿ يَـٰمُوسَىٰٓ إِنَّهُۥٓ أَنَا ٱللَّهُ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ (النمل، الآية ٩)، أعلمه أن الذي يخاطبه ويناجيه هو ربه الله العزيز، الذي عز كل شيء وقهره وغلبه، الحكيم في أقواله وأفعاله [٣، جـ٣، ص٣٥٨]. وفي موضع ثالث قوله: ﴿ إِنِّىٓ أَنَا ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴾ (القصص، الآية ٣٠)، أي الذي يخاطبك ويكلمك هو رب العالمين، الفعال لما يشاء، لا إله غيره، ولا رب سواه، تعالى وتقدس وتنزه، عن مماثلة المخلوقات في ذاته، وصفاته، وأقواله، وأفعاله سبحانه [٣، جـ٣، ص٣٨٩]. فأخبر الله سبحانه وتعالى موسى بألوهيته وربوبيته، ويلزم من ذلك أن يأمره بعبادته وتألهه [١٣، جـ٦، ص٢٠]. واختلاف صيغ النداء المذكورة قد يدل على تكرر النداء، والله أعلم.

الثاني : الساعة وأنها موعد الجزاء على الأعمال، بقوله سبحانه: ﴿ إِنَّ ٱلسَّاعَةَ ءَاتِيَةٌ أَكَادُ أُخْفِيهَا لِتُجْزَىٰ كُلُّ نَفْسٍۭ بِمَا تَسْعَىٰ ۝ فَلَا يَصُدَّنَّكَ عَنْهَا مَن لَّا يُؤْمِنُ بِهَا وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ فَتَرْدَىٰ ﴾ (طه، الآيتان ١٥، ١٦).

الثالث : تأييد موسى بالآيات التي تدل على صدقه، بقوله سبحانه: ﴿ وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَـٰمُوسَىٰ ۝ قَالَ هِىَ عَصَاىَ أَتَوَكَّؤُا۟ عَلَيْهَا ...﴾ (طه، الآية ١٧) إلى قوله : ﴿ لِنُرِيَكَ مِنْ ءَايَـٰتِنَا ٱلْكُبْرَى ﴾ (طه، الآية ٢٣).

الرابع : الإرسال إلى الطاغية فرعون، بقوله : ﴿ ٱذْهَبْ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُۥ طَغَىٰ ﴾ (طه، الآية ٢٤)، قال الطبري : "في الكلام محذوف استغني بفهم السامع بما ذكر منه، وهو قوله: فادعه إلى توحيد الله وطاعته، وإرسال بني إسرائيل معك" [٤، جـ١٦، ص١٥٩]. وقال الرازي : "إنما خُصَّ فرعون بالذكر مع أن موسى (عليه السلام) كان مبعوثا إلى الكل[٤] ؛ لأنه ادعى الألوهية وتكبر وكان متبوعا فكان ذكره أول" [١٤، جـ٢٢،

---

٤ لا يعني ذلك عموم رسالته، فعموم الرسالة خاص بنبينا محمد (صلى الله عليه وسلم).

ص٢٧]. وقال القرطبي: "لما آنسه بالعصا واليد، وأراه ما يدل على أنه رسول، أمره بالذهاب إلى فرعون، وأن يدعوه" [٥، جـ١١، ص١٢٩].

الخامس: دعاء موسى (عليه السلام) ربه بإعانته على الرسالة وإشراك أخيه هارون معه، واستجابة الله له، وذلك في قوله سبحانه: ﴿ قَالَ رَبِّ ٱشْرَحْ لِى صَدْرِى ۝ وَيَسِّرْ لِىٓ أَمْرِى ۝ وَٱحْلُلْ عُقْدَةً مِّن لِّسَانِى ۝ يَفْقَهُوا۟ قَوْلِى ۝ وَٱجْعَل لِّى وَزِيرًا مِّنْ أَهْلِى ۝ هَٰرُونَ أَخِى ۝ ٱشْدُدْ بِهِۦٓ أَزْرِى ۝ وَأَشْرِكْهُ فِىٓ أَمْرِى ۝ كَىْ نُسَبِّحَكَ كَثِيرًا ۝ وَنَذْكُرَكَ كَثِيرًا ۝ إِنَّكَ كُنتَ بِنَا بَصِيرًا ۝ قَالَ قَدْ أُوتِيتَ سُؤْلَكَ يَٰمُوسَىٰ ﴾ (طه، الآيات ٢٥-٣٦) أي قد أجبناك إلى ما سألت، وأعطيناك ما طلبت، وهذا من وجاهته عند ربه عز وجل، حين شفع أن يوحي الله إلى أخيه. قال الشيخ عبد الرحمن السعدي: "فامتثل [موسى] أمر ربه، وتلقاه بالانشراح والقبول، وسأله المعونة وتيسير الأسباب التي هي من تمام الدعوة قال: ﴿ رَبِّ ٱشْرَحْ لِى صَدْرِى ﴾ أي وسعه وأفسحه، لأتحمل الأذى القولي والفعلي، ولا يتكدر قلبي بذلك، ولا يضيق صدري، فإن الصدر إذا ضاق لم يصلح صاحبه لهداية الخلق ودعوتهم" [١٣، جـ٥، ص١٥٣].

ثانيا: في التوراة

تصور التوراة ابتداء نزول الوحي على موسى (عليه السلام) بالنص: "وأما موسى فكان يرعى غنم يَثْرُون حَمِيه كاهن مِدْيَان. فساق الغنم إلى وراء البرية وجاء إلى جبل الله حوريب • وظهر له ملاك الرب بلهيب نار وسط عليقة.[5] فنظر فإذا العليقة تتوقد بالنار والعليقة لم تكن تحترق • فقال موسى أميل الآن لأنظر هذا المنظر العظيم. لماذا لا تحترق

---

٥ عن وهب بن منبه قال: شجرة من العليق وبعض أهل الكتاب يقول إنها من العوسج وقال قتادة هي من العوسج وعصاه من العوسج [٣، جـ٣، ص٣٨٩].

العليقة • فلما رأى الرب أنه مال لينظر ناداه الله من وسط العليقة وقال موسى موسى . فقال هأنذا • فقال لا تقترب إلى ههنا. اخلع حذاءك من رجليك . لأن الموضع الذي أنت واقف عليه أرض مقدسة • ثم قال أنا إله أبيك إله إبراهيم وإله إسحاق وإله يعقوب. فغطى موسى وجهه لأنه خاف أن ينظر إلى الله • فقال الرب إني قد رأيت مذلة شعبي الذي في مصر وسمعت صراخهم من أجل مسخريهم . إني علمت أوجاعهم • فنزلت لأنقذهم من أيدي المصريين وأصعدهم من تلك الأرض إلى أرض جيدة وواسعة. إلى أرض تفيض لبنا وعسلا إلى مكان الكنعانيين[٦] والحثيين[٧] والأموريين[٨] ... والآن هو ذا صراخ بني إسرائيل قد أتى إلي ورأيت أيضا الضيقة التي يضايقهم بها المصريون • فالآن هلم فأرسلك إلى فرعون وتخرج شعبي بني إسرائيل من مصر" (سفر الخروج: ٣:١-١٠).

وفي نص آخر عجيب: "قال الرب لموسى عندما تذهب لترجع إلى مصر انظر جميع العجائب التي جعلتها في يدك واصنعها قدام فرعون . ولكني أشدد قلبه حتى لا يطلق الشعب • فتقول لفرعون هكذا يقول الرب . إسرائيل ابني البكر • فقلت لك أطلق ابني ليعبدني فأبيت أن تطلقه . ها أنا أقتل ابنك البكر" (سفر الخروج ٤ :٢١-٢٣). في هذا النص زعم من اليهود أنهم أبناء الله ، ولقد حكى الله سبحانه وتعالى عنهم ذلك في كتابه العزيز: ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ وَٱلنَّصَـٰرَىٰ نَحْنُ أَبْنَـٰٓؤُا۟ ٱللَّهِ وَأَحِبَّـٰٓؤُهُۥ ﴾ (المائدة، الآية ١٨). ويعلق ابن حزم على نص التوراة قائلا : "ليت شِعْري ماذا ينكرون على النصارى بعد هذا؟ وهل

---

٦ كان مسكن الكنعانيين من بحيرة طبريا إلى البحر الأبيض من الغرب، وكانت حكومتهم من أقوى الحكومات في أرض فلسطين عند دخول بني إسرائيل فيها [١ ، ص١٨ ؛ ١٥ ، ج٣، ص١٠٠١].

٧ من الشعوب الهندوأوروبية القديمة، كانت مملكتهم من شمال سوريا إلى البحر الأبيض المتوسط إلى جبال لبنان [١ ، ص ١٨].

٨ الأموريون نزحوا في القرن الثلاثين قبل الميلاد من جنوب غربي آسيا واستولوا على بابل . كما استولوا على أجزاء من سوريا وفلسطين، وقبل خروج بني إسرائيل من مصر افتتحوا ما وراء الأردن من نهر أرنون في الجنوب إلى جبل جرمان في الشمال [١ ، ص١٨].

طرق للنصارى سبيل الكفر في أن يجعلوا لله ولدا، ونهج لهم طريق التثليث، إلا هذه الكتب الملعونة المبدلة؟! إلا أن النصارى لم يدعوا بنوة الله تعالى إلا لواحد أتى بمعجزة عظيمة، وأما هذه الكتب السخيفة، وكل من تَدَيَّن بها فإنهم ينسبون بنوة لله إلى جميع بني إسرائيل" [١٦، جـ١، ص٢٤٧].

وتصور التوراة مقابلة موسى لهذا الأمر بقوله: "من أنا حتى أذهب إلى فرعون وحتى أخرج بني إسرائيل من مصر" (سفر الخروج، ٣:١١). ومن الأمور الغريبة في التوراة أن تذكر لله أسماء علمها الله لموسى، كما في النص: "فإذا قالوا لي ما اسمه فماذا أقول لهم • فقال الله لموسى أهْيَهِ الذي أهْيَهِ.[٩] وقال هكذا تقول لبني إسرائيل أهيه أرسلني إليكم • وقال الله أيضا لموسى هكذا تقول لبني إسرائيل يهوه[١٠] إله آبائكم إله إبراهيم وإله إسحاق وإله يعقوب أرسلني إليكم هذا اسمي إلى الأبد" (سفر الخروج، ٣:١٣-١٥).

ثم يمضي سياق التوراة بذكر توجيه الرب لموسى (عليه السلام) بالذهاب إلى شيوخ بني إسرائيل وتبليغهم بهذا الوحي وبوعد الله لهم بإخراجهم من مصر، ثم يمضي هو وإياهم إلى فرعون ويبلغونه قائلين: "الرب إله العبرانيين التقانا. فالآن نمضي سَفَر ثلاثة أيام في البرية ونذبح للرب إلهنا" (سفر الخروج، ٣:١٨)، كما جاء الوعد بالتأييد بالآيات حتى يستجيب فرعون، وذكر من هذه الآيات العصا، واليد، وتحول ماء النهر إلى دم (سفر الخروج، ٣:١٢-٢٢، ٤:١-٩).

وبعد هذا كله تصور التوراة موقف موسى (عليه السلام) وعدم التسليم له بالرسالة، كما يدل عليه النص: "فقال موسى للرب استمع أيها السيد. لست أنا صاحب كلام منذ أمس ولا من أول أمس ولا من حين كلمت عبدك. بل أنا ثقيل اللسان • ...

---

٩ (أهيه الذي أهيه) فسرها الدكتور عرفان عبد الحميد فتاح بـ (أنا من أنا) وهذا المعنى لا يتناسب مع سياق الكلام؛ لأنه قال بعد ذلك: أهيه أرسلني إليكم. فدل على أن (أهيه) اسم [١٧، ص٣١].

١٠ قال الدكتور عرفان عبد الحميد فتاح: (يهوه) هو اسم الإله القومي لإسرائيل، إله الآباء الأول إبراهيم وبنوه، ونسبة إليه جاءت التسمية باليهودية [١٧، ص ٢٢].

فقال (موسى) استمع أيها السيد أرسل بيد من ترسل • فحمي غضب الرب على موسى" (سفر الخروج، ٤ : ١٠-١٤).

ومن العجائب في التوراة أنها بعد ذكر هذا الموقف نسبت لله سبحانه وتعالى أمره لموسى بأن يكون هارون فما له وهو يكون إلها لهارون، كما يدل عليه النص: "وهو يكون لك فما وأنت تكون له إلها" (سفر الخروج، ٤ : ١٦، ١٧).

ولم تتوقف ألوهية موسى (عليه السلام) على هارون، بل زعموا أن الله جعله أيضا إلها لفرعون، كما يدل عليه النص: "فقال الرب لموسى انظر . أنا جاعلك إلها لفرعون . وهارون أخوك يكون نبيك" (سفر الخروج، ٧ : ١).

وهذا مما يخالف الغاية من إرسال الرسل، فإن الله سبحانه أرسل الرسل وأنزل معهم الكتب لتوحيده ونفي الآلهة سواه . فكيف يأتي الرسول من الله ويكون إلها لغيره من البشر؟

كما يفيد سياق التوراة أن موسى (عليه السلام) بعد أن تلقى الوحي من ربه رجع إلى حميه (يثرون) فاستأذنه بالخروج إلى مصر فأذن له بذلك، وخرج موسى (عليه السلام) بامرأته وبنيه.

ثالثا: المقارنة

تتمثل الفروقات بين عرض القرآن الكريم والتوراة لبداية نبوة موسى (عليه السلام) بما يلي:

١- يشير القرآن الكريم إلى أن موسى (عليه السلام) تلقى الوحي حينما كان عائدا من مدين مع أهله، وذلك حين قضى الأجل . أما التوراة فتذكر أن موسى تلقى الوحي حينما كان يرعى الغنم لحميه، أي أنه ما زال في الخدمة ولم يقض الأجل بعد وهذا مخالفة صريحة من التوراة لنص القرآن الكريم .

٢- يصرح القرآن الكريم بأن موسى (عليه السلام) ذهب إلى النار لطلب الهدى أو الاستدفاء، وهذه الإشارات تفيد أن ذلك وقع في ليلة ظلماء باردة، في حين أن التوراة

تشير إلى أن السبب الذي جاء من أجله موسى إلى النار هو عجبه من اشتعال النار بالعليقة والعليقة لا تحترق .

٣- جاء في القرآن الكريم في كلمات الوحي الأولى إلى موسى (عليه السلام) التأكيد على ألوهية الله سبحانه وتعالى ونفي الآلهة سواه ، وهذه هي القضية الأساسية التي بعث الله من أجلها موسى وغيره من المرسلين . في حين أن التوراة لم تؤكد هذا الجانب واكتفت بذكر ألوهية الله سبحانه وتعالى للعبرانيين ، وخصت منهم إبرهيم ، وإسحاق ، ويعقوب ، وهم آباء بني إسرائيل . بل إن التوراة فوق ذلك جعلت موسى إلها لفرعون .

٤- جاء في القرآن الكريم في كلمات الوحي الأولى إلى موسى (عليه السلام) تعريف الله سبحانه وتعالى بالأسماء الحسنى والصفات العلا ، كقوله : ﴿ يَـٰمُوسَىٰٓ إِنَّهُۥٓ أَنَا ٱللَّهُ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴾ (النمل ، الآية ٩) ، وقوله : ﴿ إِنِّىٓ أَنَا ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴾ (القصص ، الآية ٣٠) ، التي تفيد صفات الكمال لله سبحانه وتعالى ، مصداقا لقوله تعالى : ﴿ وَلِلَّهِ ٱلْأَسْمَآءُ ٱلْحُسْنَىٰ فَٱدْعُوهُ بِهَا ﴾ (الأعراف ، الآية ١٨٠) ، وهذه قاعدة جليلة في أسماء الله سبحانه وتعالى فكلها تحمل الحُسنَ في معانيها ودلالتها ونحو ذلك . أما ما ورد في التوراة بتسمية الله سبحانه وتعالى بـ (أهيه) و (يهوه) وهذه الكلمات بالعربية ليس لها معنى ، وليست من أسماء الله سبحانه وتعالى ولا من صفاته ، ولا تحمل معنىً حسنا يليق بالله سبحانه وتعالى ، كما تؤكد أن (يهوه) هو اسمه إلى الأبد بمعنى لا يدعى بغيره . يقول العقاد : "إن اسم (يهوه) لا يعرف اشتقاقه على التحقيق ، فيصح أنه من مادة الحياة ، ويصح أنه نداء لضمير الغائب (يا هو) لأن موسى علّم بني إسرائيل أن يتقوا ذكره توقيرا له ، وأن يكتفوا بالإشارة إليه" [١٨ ، ص١١٣]. ويَرِدُ هنا سؤال : أليس (يهوه) كلمة عبرية معناها (الله) باللغة العربية ؟ يجيب عن هذا السؤال أحمد شلبي فيقول : "إن الإجابة عن هذا السؤال تجيء بالنفي القاطع ؛ لأن الصفات التي ذكرها اليهود لـ(يهوه) تبعُدُ كل البعد عما يتصف به الإله عند أي جماعة من جماعات المتدينين ، وتجعله هذه الصفات لا مرشدا ولا هاديا ، وإنما تجعله يمثل انعكاسا لصفاتهم واتجاهاتهم فهو ليس خالقا لهم بل مخلوق لهم . وهو لا يأمرهم ، بل يسير على هواهم ، وكثيرا ما يأتمر بأمرهم ، وفي يهوه صفات

الحربية إن هم حاربوا، وصفات التدمير لأنهم مدمرون، وهو يأمرهم بالسرقة إن أرادوا أن يسرقوا، ويتعلم منهم ما يريدونه أن يعلم" [١٩، ص ص١٨٩، ١٩٠].

٥- نسبت التوراةُ الولدَ لله (سبحانه وتعالى) في سياق إرسال موسى إلى فرعون، وأنهم هم ابن الله البكر، فرب إسرائيل حسب زعمهم بشر يلد، وولده البكر هو إسرائيل. أما في القرآن الكريم فقد رد الله سبحانه وتعالى عليهم هذا القول، بقوله سبحانه: ﴿ قُلْ فَلِمَ يُعَذِّبُكُم بِذُنُوبِكُم ۖ بَلْ أَنتُم بَشَرٌ مِّمَّنْ خَلَقَ ۚ ﴾ (المائدة، الآية ١٨). ولقد عَظَّم الله سبحانه وتعالى جُرْم من قال مثل هذه المقولة، كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ وَقَالُوا۟ ٱتَّخَذَ ٱلرَّحْمَٰنُ وَلَدًا ﴿٨٨﴾ لَّقَدْ جِئْتُمْ شَيْـًٔا إِدًّا ﴿٨٩﴾ تَكَادُ ٱلسَّمَٰوَٰتُ يَتَفَطَّرْنَ مِنْهُ وَتَنشَقُّ ٱلْأَرْضُ وَتَخِرُّ ٱلْجِبَالُ هَدًّا ﴿٩٠﴾ أَن دَعَوْا۟ لِلرَّحْمَٰنِ وَلَدًا ﴾ (مريم، الآيات ٨٨-٩١).

٦- جاء في القرآن الكريم ذكر اليوم الآخر، والجزاء، والحساب في كلمات الوحي الأولى التي أوحى الله سبحانه وتعالى إلى موسى (عليه السلام)؛ أما التوراة فلم تذكر شيئا من ذلك، ليس في هذا الموضع فحسب، بل إن ذكر اليوم الآخر لم يرد في توراتهم إلا نادرا، علما بأن التذكير باليوم الآخر من القضايا الأساسية في دين الله سبحانه وتعالى عند جميع الرسل. يقول أحمد شلبي: "إن فكرة البعث لم تجد لها أرضا خصبة في عالم اليهود، وقد حاول بعض طائفة الفريسيين القول بها، ولكن هذه المحاولة لقيت معارضة شديدة، أما باقي الفرق اليهودية فلم تعرف عنها شيئا" [١٩، ص٢٠٧].

٧- يفيد سياق القرآن الكريم امتثال موسى أمر ربه واستعانته به، كما سبق بيان ذلك. أما سياق التوراة فيفيد اعتراض موسى (عليه السلام) على هذا الأمر ومراجعته لربه سبحانه وتعالى حتى غضب الرب سبحانه وتعالى عليه، فتكاد التوراة تجعل موسى ندا للرب، فهو يتحدث إلى هذا الرب حديث الند للند. وهذا معارض لقوله سبحانه: ﴿ وَأَنَا ٱخْتَرْتُكَ فَٱسْتَمِعْ لِمَا يُوحَىٰٓ ﴾ (طه، الآية ١٣)، وقوله: ﴿ قَالَ يَٰمُوسَىٰٓ إِنِّى ٱصْطَفَيْتُكَ عَلَى ٱلنَّاسِ بِرِسَٰلَٰتِى وَبِكَلَٰمِى فَخُذْ مَآ ءَاتَيْتُكَ وَكُن مِّنَ ٱلشَّٰكِرِينَ ﴾

(الأعراف، الآية ١٤٤)، فاختيار الله سبحانه وتعالى واصطفاؤه لنبيه موسى كان عن علم بحاله وامتثاله لأوامره، فكيف تحصل منه المعارضة لربه في بداية الوحي، كما يدل على ذلك سياق التوراة؟

٨- جعلت التوراة الهدف الأساسي من الرسالة هو تخليص بني إسرائيل من الذل، حتى أن الرب سبحانه وتعالى نزل لينقذ بني إسرائيل ويخرجهم إلى أرض تفيض لبنا وعسلا، فكأن الهدف من هذه الرسالة تحسين الحالة المعيشية لبني إسرائيل.

آيات موسى (عليه السلام) لفرعون

أولا: في القرآن

لما أوحى الله سبحانه وتعالى إلى موسى، وكلفه بالرسالة أيده بالآيات، ولقد كانت أول هذه الآيات التي أعطاها الله موسى (عليه السلام) هي العصا، كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَٰمُوسَىٰ ﴿١٧﴾ قَالَ هِىَ عَصَاىَ أَتَوَكَّؤُا۟ عَلَيْهَا وَأَهُشُّ بِهَا عَلَىٰ غَنَمِى وَلِىَ فِيهَا مَـَٔارِبُ أُخْرَىٰ ﴿١٨﴾ قَالَ أَلْقِهَا يَٰمُوسَىٰ ﴿١٩﴾ فَأَلْقَىٰهَا فَإِذَا هِىَ حَيَّةٌ تَسْعَىٰ ﴿٢٠﴾ قَالَ خُذْهَا وَلَا تَخَفْ سَنُعِيدُهَا سِيرَتَهَا ٱلْأُولَىٰ ﴿٢١﴾ وَٱضْمُمْ يَدَكَ إِلَىٰ جَنَاحِكَ تَخْرُجْ بَيْضَآءَ مِنْ غَيْرِ سُوٓءٍ ءَايَةً أُخْرَىٰ ﴾ (طه، الآيات ١٧-٢٢)، قال ابن كثير: "هذا برهان من الله تعالى لموسى (عليه السلام) ومعجزة عظيمة، وخرق للعادة باهر، دل على أنه لا يقدر على مثل هذا إلا الله عز وجل، وأنه لا يأتي به إلا نبي مرسل، وقوله: ﴿ وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَٰمُوسَىٰ ﴾ قال بعض المفسرين: إنما قال له ذلك على سبيل الإيناس له. وقيل: إنما قال له ذلك على وجه التقرير، أي أما هذه التي في يمينك عصاك التي تعرفها، فسترى ما نصنع بها الآن" [٣، جـ٣، ص١٤٥].

ثم أردف بعد هذه الآية بآية اليد، كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ وَٱضْمُمْ يَدَكَ إِلَىٰ جَنَاحِكَ تَخْرُجْ بَيْضَآءَ مِنْ غَيْرِ سُوٓءٍ ءَايَةً أُخْرَىٰ ﴾ (طه، الآية ٢٢)، قال ابن كثير: "وهذا برهان ثان لموسى (عليه السلام) وهو أن الله أمره أن يدخل يده في جيبه، كما صرح

به في الآية الأخرى، وههنا عبر عن ذلك بقوله: ﴿ وَٱضْمُمْ يَدَكَ إِلَىٰ جَنَاحِكَ ﴾ وقال في مكان آخر: ﴿ وَٱضْمُمْ إِلَيْكَ جَنَاحَكَ مِنَ ٱلرَّهْبِ فَذَٰنِكَ بُرْهَٰنَانِ مِن رَّبِّكَ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ وَمَلَإِيْهِۦٓ ﴾ (القصص، الآية ٣٢). قال مجاهد: ﴿ وَٱضْمُمْ يَدَكَ إِلَىٰ جَنَاحِكَ ﴾: كفك تحت عضدك، وذلك أن موسى (عليه السلام) كان إذا أدخل يده في جيبه ثم أخرجها تخرج تتلألأ، كأنها فلقة قمر، وقوله: ﴿ تَخْرُجْ بَيْضَآءَ مِنْ غَيْرِ سُوٓءٍ ﴾ أي من غير برص، ولاأذى، ومن غير شين. قاله ابن عباس ومجاهد وعكرمة وقتادة والضحاك والسدي وغيرهم. وقال الحسن البصري أخرجها والله كأنها مصباح فعلم موسى أنه قد لقي ربه عز وجل" [٣، جـ٣، ص ص١٤٦، ١٤٧].

ولم تقتصر آيات موسى (عليه السلام) على هاتين الآيتين، بل أيده الله سبحانه وتعالى بآيات أخرى، كما في قوله سبحانه: ﴿ فِى تِسْعِ ءَايَٰتٍ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ وَقَوْمِهِۦٓ إِنَّهُمْ كَانُوا۟ قَوْمًا فَٰسِقِينَ ﴾ (النمل، الآية ١٢). وقوله ﴿ وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا مُوسَىٰ تِسْعَ ءَايَٰتٍۭ بَيِّنَٰتٍ فَسْـَٔلْ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ إِذْ جَآءَهُمْ فَقَالَ لَهُۥ فِرْعَوْنُ إِنِّى لَأَظُنُّكَ يَٰمُوسَىٰ مَسْحُورًا ﴾ (الإسراء، الآية ١٠١). قال ابن كثير: "يخبر تعالى أنه بعث موسى بتسع آيات بينات وهي الدلائل القاطعة على صحة نبوته وصدقه فيما أخبر به عمن أرسله إلى فرعون وهي: العصا، واليد، والسنين، والبحر، والطوفان، والجراد، والقمل، والضفادع، والدم، آيات مفصلات. قاله ابن عباس، وقال محمد بن كعب: هي اليد، والعصا، والخمس في الأعراف، والطمس، والحجر. وقال ابن عباس أيضا ومجاهد وعكرمة والشعبي وقتادة: هي يده، وعصاه، والسنين، ونقص الثمرات، والطوفان، والجراد، والقمل، والضفادع، والدم. وهذا القول ظاهر جلي حسن قوي. وجعل الحسن البصري السنين ونقص الثمرات واحدة وعنده أن التاسعة هي تلقف العصا" [٣، جـ٣، ص٦٧].

ويصور القرآن الكريم موقف فرعون وقومه من هذه الآيات بقوله سبحانه:

﴿ وَقَالُوا۟ مَهْمَا تَأْتِنَا بِهِۦ مِنْ ءَايَةٍ لِّتَسْحَرَنَا بِهَا فَمَا نَحْنُ لَكَ بِمُؤْمِنِينَ ﴿١٣٢﴾ فَأَرْسَلْنَا

عَلَيْهِمُ ٱلطُّوفَانَ وَٱلْجَرَادَ وَٱلْقُمَّلَ وَٱلضَّفَادِعَ وَٱلدَّمَ ءَايَٰتٍ مُّفَصَّلَٰتٍ فَٱسْتَكْبَرُوا۟ وَكَانُوا۟ قَوْمًا مُّجْرِمِينَ ﴾ (الأعراف، الآيتان ١٣٢، ١٣٣). قال ابن كثير: "هذا إخبار من الله عز وجل عن تمرد قوم فرعون وعتوهم وعنادهم للحق وإصرارهم على الباطل يقولون: أي آية جئتنا بها ودلالة وحجة أقمتها رددناها فلا نقبلها منك ولا نؤمن بك ولا بما جئت به" [٣، جـ٢، ص٢٤١].

ولكن وجد القوم أنه لا طاقة لهم بهذه الآيات وما يحل عليهم من النكال بسبب عنادهم، وعدم إيمانهم، وإرسال بني إسرائيل، فكانوا في كل مرة يتجهون إلى موسى طالبين منه أن يكشف عنهم الرجز فيؤمنوا ويرسلوا بني إسرائيل، ولكنهم لا يفون بوعدهم، كما أخبر الله سبحانه وتعالى عنهم بقوله: ﴿ وَلَمَّا وَقَعَ عَلَيْهِمُ ٱلرِّجْزُ قَالُوا۟ يَٰمُوسَى ٱدْعُ لَنَا رَبَّكَ بِمَا عَهِدَ عِندَكَ لَئِن كَشَفْتَ عَنَّا ٱلرِّجْزَ لَنُؤْمِنَنَّ لَكَ وَلَنُرْسِلَنَّ مَعَكَ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ﴿١٣٤﴾ فَلَمَّا كَشَفْنَا عَنْهُمُ ٱلرِّجْزَ إِلَىٰٓ أَجَلٍ هُم بَٰلِغُوهُ إِذَا هُمْ يَنكُثُونَ ﴾ (الأعراف، الآيتان ١٣٤، ١٣٥).

كما نجد في القرآن الكريم تأثير هذه الآيات التي جاء بها موسى (عليه السلام)، ومن ذلك ما حصل من إيمان السحرة لما رأوا عصا موسى (عليه السلام) قد التقمت ما صنعت أيديهم من السحر، وعلموا أن ما جاء به موسى ليس سحرا، وفي هذا يقول سبحانه وتعالى: ﴿ وَجَآءَ ٱلسَّحَرَةُ فِرْعَوْنَ قَالُوٓا۟ إِنَّ لَنَا لَأَجْرًا إِن كُنَّا نَحْنُ ٱلْغَٰلِبِينَ ﴿١١٣﴾ قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ لَمِنَ ٱلْمُقَرَّبِينَ ﴿١١٤﴾ قَالُوا۟ يَٰمُوسَىٰٓ إِمَّآ أَن تُلْقِىَ وَإِمَّآ أَن نَّكُونَ نَحْنُ ٱلْمُلْقِينَ ﴿١١٥﴾ قَالَ أَلْقُوا۟ فَلَمَّآ أَلْقَوْا۟ سَحَرُوٓا۟ أَعْيُنَ ٱلنَّاسِ وَٱسْتَرْهَبُوهُمْ وَجَآءُو بِسِحْرٍ عَظِيمٍ ﴿١١٦﴾ ۞ وَأَوْحَيْنَآ إِلَىٰ مُوسَىٰٓ أَنْ أَلْقِ عَصَاكَ فَإِذَا هِىَ تَلْقَفُ مَا يَأْفِكُونَ ﴿١١٧﴾ فَوَقَعَ ٱلْحَقُّ وَبَطَلَ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴿١١٨﴾ فَغُلِبُوا۟ هُنَالِكَ وَٱنقَلَبُوا۟ صَٰغِرِينَ ﴿١١٩﴾ وَأُلْقِىَ ٱلسَّحَرَةُ سَٰجِدِينَ ﴿١٢٠﴾ قَالُوٓا۟ ءَامَنَّا بِرَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿١٢١﴾ رَبِّ مُوسَىٰ وَهَٰرُونَ ﴾ (الأعراف، الآيات ١١٣-١٢٢).

قال ابن كثير : "يخبر تعالى أنه أوحى إلى عبده ورسوله موسى (عليه السلام) في ذلك الموقف العظيم، الذي فرق الله تعالى فيه بين الحق والباطل، يأمره بأن يلقي ما في يمينه وهي عصاه، ﴿ فَإِذَا هِىَ تَلْقَفُ﴾ أي تأكل[11] ﴿ مَا يَأْفِكُونَ ﴾ أي ما يلقونه ويوهمون أنه حق وهو باطل. قال ابن عباس: فجعلت لا تمر بشيء من حبالهم ولا من خشبهم إلا التقمته، فعرفت السحرة أن هذا شيء من السماء، ليس هذا بسحر، فخروا سجدا وقالوا: ﴿ ءَامَنَّا بِرَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝ رَبِّ مُوسَىٰ وَهَٰرُونَ ﴾ وقال محمد بن إسحاق: جعلت تتبع تلك الحبال والعصي واحدة واحدة، حتى ما يرى بالوادي قليل ولا كثير، مما ألقوا ثم أخذها موسى فإذا هي عصا في يده كما كانت، ووقع السحرة سجدا ﴿ قَالُوٓاْ ءَامَنَّا بِرَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝ رَبِّ مُوسَىٰ وَهَٰرُونَ ﴾ لو كان هذا ساحرا ما غلبنا" [٣، جـ٢، ص٢٣٨].

ثانيا : في التوراة

جاءت الآيات التي أعطاها الله إلى موسى وهارون مفصلة في التوراة، ومرتبة على النحوالتالي:

١- تحول العصا إلى حية، ويدل على ذلك النص: "فقال له الرب ما هذه في يدك . فقال عصا * فقال اطرحها إلى الأرض . فطرحها إلى الأرض . فصارت حية . فهرب موسى منها * ثم قال الرب لموسى مد يدك وامسك بذنبها . فمد يده وأمسك به . فصارت عصا في يده" (سفر الخروج، ٤ : ٢-٤). ولكن تنسب العصا مرة إلى الله "وأخذ موسى عصا الله في يده" (سفر الخروج، ٤ : ٢٠)، ومرة إلى هارون "ولكن عصا هارون ابتلعت عصيهم" (سفر الخروج، ٧ : ١٢). وأما عن موقف السحرة فتذكر التوراة أنهم فعلوا مثل هذه الآية، كما يدل عليه النص: "ففعل عرافو مصر أيضا بسحرهم كذلك، طرح كل واحد عصاه فصارت العصي ثعابين" (سفر الخروج، ٧ : ١١، ١٢).

---

١١ وتلقف لها معنى أبلغ من هذا ، وهو أنها تبتلع بسرعة [٦ ، جـ٩ ، ص٣٢١].

٢- تحول اليد إلى برصاء مثل الثلج ، ويدل عليه النص : "ثم قال الرب أيضا أدخل يدك في عُبِّك . فأدخل يده في عبه . ثم أخرجها وإذا يده برصاء مثل الثلج * ثم قال له رد يدك في عبك . فرد يده إلى عبه . ثم أخرجها من عبه وإذا هي قد عادت مثل جسده" (سفر الخروج، ٤ : ٦-٨).

٣- تحول ماء النهر إلى دم على اليابسة ، كما يدل عليه النص : "تأخذ من ماء النهر وتسكب على اليابسة فيصير الماء الذي تأخذه من النهر دما على اليابسة" (سفر الخروج ، ٤ : ٩).

٤- موت السمك الذي في النهر بعد أن يتحول ماء النهر إلى دم وينتن ، ويدل عليه النص : "ها أنا أضرب بالعصا التي في يدي على الماء الذي في النهر فيتحول دما ويموت السمك الذي في النهر" (سفر الخروج، ٧ : ١٧ ، ١٨).

٥- تحول جميع مياه المصريين إلى دم ، حتى في الأخشاب والأحجار ، ويدل عليه النص : "ثم قال الرب لموسى قل لهارون خذ عصاك ومد يدك على مياه المصريين على أنهارهم وعلى سواقيهم وعلى آجامهم وعلى مجتمعات مياههم لتصير دما . فيكون دم في كل أرض مصر في الأخشاب وفي الأحجار" (سفر الخروج ، ٧ : ١٩ ، ٢٠). ثم تعقب التوراة بعد ذلك : "وفعل عرافو مصر كذلك بسحرهم" (سفر الخروج ، ٧ : ٢٢). أي أن السحرة قدروا على الإتيان بمثل ما جاء به موسى وهارون ، وكيف يقدرون على ذلك ، ومن أين لهم الماء وقد تحولت جميع مياه مصر إلى دم؟! قال ابن حزم : "فأيٌّ ماء بقي حتى تقلبه السحرة دما ، كما فعل موسى وهارون؟ أبى الله إلا فضيحة الكذابين وخزيهم . فإن قالوا : قلبوا ماء الآبار التي حفرها المصريون حول النهر . قلنا لهم : فكيف عاش الناس بلا ماء أصلا؟ أليست هذه فضائح مردودة ؟ وهل يخفى أن هذا من توليد ضعيف العقل أو زنديق مستخف لا يبالي بما أتى به من الكذب . ونعوذ بالله من الضلال" [١٦ ، جـ١ ، ص٢٥٠].

٦- انتشار الضفادع في كل مكان من أرض مصر ، كما يدل عليه النص : "فقال الرب لموسى قل لهارون مد يدك بعصاك على الأنهار والسواقي والآجام وأصعِد

الضفادع على أرض مصر" (سفر الخروج، ٨ : ٥). وتعقب التوراة على ذلك بالنص: "وفعل كذلك العرافون بسحرهم وأصعدوا الضفادع على أرض مصر" (سفر الخروج، ٨ : ٧) . وهنا قد يتساءل الإنسان، كيف يسعى سحرة فرعون إلى زيادة العذاب على المصريين، والأحرى بهم أن يدفعوا هذه الضفادع عن المصريين ؟! وتذكر التوراة بعد ذلك أن فرعون طلب من موسى وهارون أن يدعوا ربهما ليرفع عنهم هذه الضفادع حتى يطلق بني إسرائيل، ففعل موسى وهارون وماتت الضفادع، لكن فرعون قسا قلبه ولم يف بوعده.

٧- انتشار البعوض في جميع أرض مصر، كما يدل عليه النص: "ثم قال الرب لموسى قل لهارون مد عصاك واضرب تراب الأرض ليصير بعوضا في جميع أرض مصر" (سفر الخروج، ٨ : ١٦). وتعقب التوراة بعد ذلك: "وفعل كذلك العرافون بسحرهم ليخرجوا البعوض فلم يستطيعوا. وكان البعوض على الناس وعلى البهائم * فقال العرافون لفرعون: هذا أصبع الله" (سفر الخروج، ٨ : ١٨، ١٩). في هذه المرة لم يستطع العرافون مجاراة موسى وهارون فيما فعلاه من الآيات حسب سياق التوراة.

٨- انتشار الذباب في أرض مصر، كما يدل عليه النص: "...فدخلت ذبان كثيرة إلى بيت فرعون وبيوت عبيده . وفي كل أرض مصر خربت الأرض من الذبان" (سفر الخروج، ٨ : ٢٤) ولكن الأرض التي يسكنها بنو إسرائيل سلمت من الذبان كما يدل عليه النص: "ولكن أميز في ذلك اليوم أرض جاسان حيث شعبي مقيم حتى لا يكون هناك ذبان" (سفر الخروج: ٨ : ٢٢). وبعد حصول هذه الآية طلب فرعون من موسى وهارون أن يدعوا الرب ليرفع عنهم هذه الذبان، فحصل ذلك، ولكن فرعون قسا قلبه فلم يطلق الشعب.

٩- موت مواشي المصريين بالوَبَأ، أما مواشي بني إسرائيل فلم يضرها شيء، ويدل على ذلك النص: "فها يد الرب تكون على مواشيك في الحقل على الخيل والحمير والجمال والبقر والغنم وبا ثقيلا جدا ... فماتت جميع مواشي المصريين . وأما مواشي بني إسرائيل فلم يمت منها واحد" (سفر الخروج، ٩ : ٣-٧). ثم تعقب التوراة بعد ذلك بأن فرعون غلظ قلبه فلم يطلق الشعب.

١٠- ظهور الدمامل في الناس والبهائم من أثر الرماد، ويدل على ذلك النص: "ثم قال الرب لموسى وهارون خذا ملءَ أيديكما من رماد الأَتُونِ. وليذره موسى نحو السماء ... فصار دمامل بثور طالعة في الناس وفي البهائم" (سفر الخروج، ٩: ٨-٧). ثم ذكرت التوراة بعد ذلك أن العرافين عجزوا أن يقفوا أمام موسى في هذه الآية من أجل الدمامل.

١١- نزول بَرَد عظيم على مصر، لم تر مصر مثله منذ تأسيسها إلى عهد موسى، كما يدل على ذلك النص: "ثم قال الرب لموسى مد يدك نحو السماء ليكون بَرَدٌ في كل أرض مصر على الناس وعلى البهائم وعلى كل عشب الحقل في أرض مصر * ... فكان برد ونار متواصلة في وسط البرد . شيء عظيم جدا لم يكن مثله في كل أرض مصر منذ صارت أمة" (سفر الخروج، ٩: ٢٢-٢٤). ولكن جاء في النص استثناء أرض جاسان التي يسكنها بنو إسرائيل فلم يصبها البرد (سفر الخروج، ٩: ٢٦). ومن الملاحظ على سياق هذه الآية في التوراة أن البرد أهلك مواشي المصريين، وقد ورد في آية سابقة أن المواشي أهلكها الوبأ، فلم يبق للمصريين شيء منها، فما هي المواشي التي أهلكها البرد؟ وفي هذا يقول ابن حزم: "فليت شعري!! أي دابة بقيت لفرعون وأهل مصر، وقد ذكر أن الوبأ أهلك جميعها؟ وأين الإبل والحمير والخيل والغنم؟ أليس هذا عجبا!! ... ولم يكن بين آية وآية بإقرارهم وقت يمكن فيه جلب أنعام إليهم من بلد آخر؛ لأنه لم يكن بين الآية والآية إلا يوم أو يومان أو قريب من ذلك، ومصر واسعة الأعمال" [١٦، جـ١، ص٢٥٢]. ثم إن هناك أمرا آخر وهو قول موسى لفرعون: "فالآن أرسل احم مواشيك وكل مالك في الحقل وجميع الناس والبهائم الذين يوجدون في الحقل..." (سفر الخروج، ٩: ١٩)، فكيف يوحي الله إليه بإهلاكهم بالبرد، ثم بعد ذلك يأمره بأن يحمي الناس والبهائم؟! وبعد حصُول هذه الآية طلب فرعون من موسى وهارون أن يدعوا ربهما من أجل أن يكشف عنهم ذلك، فحصل، ولكن "اشتد قلب فرعون فلم يطلق بني إسرائيل كما تكلم الرب عن يد موسى" (سفر الخروج، ٩: ٣٥).

١٢- خروج جراد على أرض مصر أكل كل شيء، كما يدل عليه النص: "ثم قال الرب لموسى مد يدك على أرض مصر لأجل الجراد . ليصعد على أرض مصر ويأكل كل عشب الأرض كل ما تركه البرد * ... فصعد الجراد على كل أرض مصر وحل في جميع

تخوم مصر شيء ثقيل جدا لم يكن قبله جراد هكذا مثله ولا يكون بعده كذلك * وغطى كل وجه الأرض حتى أظلمت الأرض . وأكل جميع عشب الأرض وجميع ثمر الشجر الذي تركه البرد . حتى لم يبق شيء في الشجر ولا في عشب الحقل في كل أرض مصر" (سفر الخروج، ١٠ : ١٢-١٥). ثم بعد ذلك طلب فرعون من موسى وهارون أن يدعوا الرب، فدعا موسى، فرفع الرب الجراد، ولكن "شدد الرب قلب فرعون فلم يطلق بني إسرائيل" (سفر الخروج، ١٠ : ٢٠).

١٣- حلول الظلام على أرض مصر ثلاثة أيام، فلم يبصر أحد أخاه، ولا قام أحد من مكانه، أما بنو إسرائيل فقد كان لهم نور في مساكنهم، كما يدل على ذلك النص: "ثم قال الرب لموسى مد يدك نحو السماء ... فكان ظلام دامس في كل أرض مصر ثلاثة أيام * فلم يبصر أحد أخاه ولا قام أحد من مكانه ثلاثة أيام . ولكن جميع بني إسرائيل كان لهم نور في مساكنهم" (سفر الخروج، ١٠ : ٢١-٢٣).

١٤- موت كل بكر في أرض مصر من أثر خروج الرب في وسطهم، كما يدل على ذلك النص: "وقال موسى هكذا يقول الرب إني نحو نصف الليل أخرج في وسط مصر * فيموت كل بكر في أرض مصر من بكر فرعون الجالس على كرسيه إلى بكر الجارية التي خلف الرحى وكل بكر بهيمة" (سفر الخروج، ١٠ : ٤-٦)، أما بنو إسرائيل فلم يمسهم سوء، حيث قد جاء في التوراة تمييز الرب لبني إسرائيل "لكي تعلموا أن الرب يميز بين المصريين وإسرائيل" (سفر الخروج، ١٠ : ٧).

وجملة هذه الآيات المذكورة هي: العصا، واليد، وتحول ماء النهر إلى دم على اليابسة، وموت السمك في النهر بعد أن يتحول إلى دم وينتن، وتحول جميع مياه المصريين إلى دم، والضفادع، والبعوض، والذبان، وموت المواشي، والدمامل، والبَرَد، والجراد، والظلام، وموت الأبكار.

ثم عقبت التوراة بعد ذكر جميع هذه الآيات مرتبة بموقف فرعون بعدها بالنص: "وكان موسى وهارون يفعلان كل هذه العجائب أمام فرعون . ولكن شدد الرب قلب فرعون فلم يطلق بني إسرائيل من أرضه" (سفر الخروج، ١١ : ٩).

ثالثا: المقارنة

تتمثل الفروق بين عرض القرآن الكريم وعرض التوراة للآيات بالأمور التالية :

١- عجز السحرة

لقد صور القرآن الكريم عجز السحرة عن الإتيان بما جاء به موسى (عليه السلام) بقوله سبحانه: ﴿ فَغُلِبُواْ هُنَالِكَ وَٱنقَلَبُواْ صَٰغِرِينَ ﴾ (الأعراف، الآية ١١٩) ؛ أما التوراة فكانت تذكر قدرة السحرة على مقابلة موسى وهارون ببعض الآيات، وكانت هذه المقابلة من السحرة سببا لعناد فرعون، فكانت التوراة تعقب على بعض الآيات أن السحرة استطاعوا أن يفعلوا مثل ذلك، كما في آية العصا، وتحويل جميع مياه مصر إلى دم، وإخراج الضفادع على أرض مصر .

قال ابن حزم معلقا على زعم التوراة أن السحرة استطاعوا أن يفعلوا كثيرا مما جاء به موسى وهارون من الآيات : "ولو صح هذا لبطلت نبوة موسى (عليه السلام) بل نبوة كل نبي، ولو قدر السحرة على شيء من جنس ما يأتي به النبي، لكان باب السحرة وباب مدعي النبوة واحدا، ولما انتفع موسى بازدراد عصاه لعصيهم، ولا بعجزهم عن البعوض، وقد قدروا على قلب العصي حيات، وعلى إعادة الماء دما، وعلى المجيء بالضفادع، ولما كان لموسى (عليه السلام) عليهم بنبوته أكثر من أنه أعلم بذلك العمل منهم فقط، ولو كان كما قال هؤلاء الكذابون الملعونون، لكان فرعون صادقا في قوله: إنه لكبيركم الذي علمكم السحر" [١، جـ١، ص٢٤٨].

٢- عصا موسى وعصي السحرة

عرض القرآن الكريم لآية العصا يختلف عن عرض التوراة لها، فالقرآن الكريم بين أن السحرة ألقوا عصيهم قبل موسى بعد مشاورته، كما في قوله سبحانه: ﴿ قَالُواْ يَٰمُوسَىٰٓ إِمَّآ أَن تُلۡقِيَ وَإِمَّآ أَن نَّكُونَ نَحۡنُ ٱلۡمُلۡقِينَ ۝ قَالَ أَلۡقُواْۖ فَلَمَّآ أَلۡقَوۡاْ سَحَرُوٓاْ أَعۡيُنَ ٱلنَّاسِ وَٱسۡتَرۡهَبُوهُمۡ وَجَآءُو بِسِحۡرٍ عَظِيمٍ ﴾ (الأعراف، الآيتان ١١٥، ١١٦). وأما التوراة فتذكر أن الذي طرح العصا في الأول هو هارون، ثم بعد ذلك طرح أصحاب فرعون

عصيهم، كما ورد النص بذلك: "فدخل موسى وهارون إلى فرعون وفعلا هكذا كما قال الرب. طرح هارون عصاه أمام فرعون وأمام عبيده فصارت ثعبانا. فدعا فرعون أيضا الحكماء والسحرة ففعل عرافو مصر أيضا بسحرهم كذلك * طرح كل واحد عصاه فصارت العصي ثعابين. ولكن عصا هارون ابتلعت عصيهم. فاشتد قلب فرعون ولم يسمع لهما كما تكلم الرب" (سفر الخروج، ٧: ١٠-١٢).

ومن جانب آخر فإن القرآن يصور تحول عصي السحرة إلى ثعابين إنما هو مجرد تخييل لا حقيقة، كما في قوله سبحانه: ﴿ قَالَ بَلْ أَلْقُواْ فَإِذَا حِبَالُهُمْ وَعِصِيُّهُمْ يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِن سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَىٰ ﴾ (طه، الآية ٦٦). أي أنه مجرد تخييل في أعين الناظر لا حقيقة، كما يدل عليه قوله سبحانه: ﴿ قَالَ أَلْقُواْ فَلَمَّآ أَلْقَوْاْ سَحَرُوٓاْ أَعْيُنَ ٱلنَّاسِ وَٱسْتَرْهَبُوهُمْ وَجَآءُو بِسِحْرٍ عَظِيمٍ ﴾ (الأعراف، الآية ١١٦). قال ابن كثير: "أي خيلوا إلى الأبصار أن ما فعلوه له حقيقة في الخارج ولم يكن إلا مجرد صنعة وخيال" [٣، جـ٢، ص٢٣٨]. وأما تحول عصا موسى إلى ثعبان فإنه تحول حقيقي بقدرة الله سبحانه وتعالى، بدليل أنها التقمت عصيهم، وعلم السحرة أن هذا ليس من قبيل السحر.

٣- إيمان السحرة

يصور لنا القرآن الكريم النتيجة الإيجابية من تلك الآيات، كما في قوله سبحانه: ﴿ فَأُلْقِيَ ٱلسَّحَرَةُ سُجَّدًا قَالُوٓاْ ءَامَنَّا بِرَبِّ هَٰرُونَ وَمُوسَىٰ ﴾ (طه، الآية ٧٠). وأما التوراة فتعرض عن ذلك وتقتصر على الجانب الآخر وهو عناد فرعون وعدم تسليمه.

٤- حالة اليد

جاء في القرآن الكريم وصف تحول اليد إلى بيضاء أن ذلك من غير سوء، قال المفسرون: من غير برص ولا أذى [٣، جـ٣، ص١٤٧؛ ٥، جـ١١، ص١٢٨]. أما التوراة فجاءت بوصف اليد بما نفاه القرآن عنها، جاءت بوصفها بالبرص.

٥- الإجمال والتفصيل

جاء القرآن الكريم بذكر التفصيل في آيتين من الآيات هي العصا واليد، أما بقية الآيات فقد ذكرها مجملة؛ أما التوراة فقد ذكرت جميع الآيات بالتفصيل والترتيب واحدة تلو الأخرى، فإذا لم يستجب فرعون للآية جاءه بالأخرى.

٦- الواسطة في الآيات

تصور التوراة أن موسى (عليه السلام) واسطة في بعض الآيات بين الله وبين هارون، فكان الله يأمر موسى، وموسى يأمر هارون، كما حصل في تحويل مياه المصريين إلى دم، وإخراج الضفادع، والبعوض وغيرها. ولعل هذا يتفق مع ما ورد بأن هارون نبي موسى، كما يدل عليه النص: "فقال الرب لموسى انظر. أنا جاعلك إلها لفرعون وهارون أخوك يكون نبيك" (سفر الخروج، ٧: ١). فالإله لا يكلم فرعون إلا بواسطة النبي وهو هارون.

٧- الآيات الإضافية في التوراة

ورد في التوراة بعض الآيات التي لم ترد الإشارة إليها في القرآن الكريم، مثل الدمامل، والبرد، والظلام.

الحوار بين موسى وفرعون

أولا: في القرآن

لما أوحى الله سبحانه وتعالى إلى موسى أرسله إلى فرعون قائلا: ﴿ ٱذْهَبْ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُۥ طَغَىٰ ﴾ (طه، الآية ٢٤). فطلب موسى من ربه (سبحانه وتعالى) أن يعينه بأخيه هارون، فاستجاب الله له وأشركه معه، ووجه الأمر إليهما معا بقوله: ﴿ ٱذْهَبَآ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُۥ طَغَىٰ ﴾ (طه، الآية ٤٣). وكان الهدف من الرسالة يتمثل في أمرين:

الأول: الدعوة إلى عبادة الله سبحانه وتعالى وتوحيده، ويدل على ذلك قوله: ﴿ فَقُلْ هَل لَّكَ إِلَىٰٓ أَن تَزَكَّىٰ ﴾ (النازعات، الآية ١٨). قال الطبري: فقل له: "هل لك أن تتطهر من دنس الكفر وتؤمن بربك؟" [٤، جـ٣٠، ص٣٩].

والثاني: أن يطلق بني إسرائيل لعبادة الله سبحانه وتعالى، ويدل على ذلك قوله سبحانه: ﴿ فَأْتِيَا فِرْعَوْنَ فَقُولَآ إِنَّا رَسُولُ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝ أَنْ أَرْسِلْ مَعَنَا بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ﴾ (الشعراء، الآيتان ١٦، ١٧). وفي موضع آخر: ﴿ فَأْتِيَاهُ فَقُولَآ إِنَّا رَسُولَا رَبِّكَ فَأَرْسِلْ مَعَنَا بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ وَلَا تُعَذِّبْهُمْ قَدْ جِئْنَٰكَ بِـَٔايَةٍ مِّن رَّبِّكَ وَٱلسَّلَٰمُ عَلَىٰ مَنِ ٱتَّبَعَ ٱلْهُدَىٰٓ ۝ إِنَّا قَدْ أُوحِىَ إِلَيْنَآ أَنَّ ٱلْعَذَابَ عَلَىٰ مَن كَذَّبَ وَتَوَلَّىٰ ﴾ (طه، الآيتان ٤٧، ٤٨)، في هذه الآية إشعار لفرعون منذ اللحظة الأولى إلى أن هناك إلها هو ربه، وهو رب العالمين، وليس خاصا بموسى وهارون أو ببني إسرائيل، كما كان سائدا في خرافات الوثنية يومذاك أن لكل قوم إلها أو آلهة، أو كما كان سائدا في بعض العصور من أن فرعون مصر إله يُعْبَد فيها لأنه من نسل الآلهة. كما جاء في الآية الترغيب لفرعون لعله يتلقى السلام ويتبع الهدى، وعقب بعد ذلك بالترهيب بالعذاب لمن كذب وتولى [٢٠، جـ٤، ص٢٣٣٧].

وفي موضع ثالث: ﴿ وَقَالَ مُوسَىٰ يَٰفِرْعَوْنُ إِنِّى رَسُولٌ مِّن رَّبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝ حَقِيقٌ عَلَىٰٓ أَن لَّآ أَقُولَ عَلَى ٱللَّهِ إِلَّا ٱلْحَقَّ قَدْ جِئْتُكُم بِبَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ فَأَرْسِلْ مَعِىَ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ﴾ (الأعراف، الآيتان ١٠٤، ١٠٥)، ومعنى حقيق أي جدير أن لا أقول عليه إلا الحق ولا أكذب عليه [٣، جـ٢، ص٢٣٦؛ ١٣، جـ٣، ص٧١].

ولكن فرعون استخف بموسى (عليه السلام) وذكره بما كان من حاله في صغره، كما حكى الله سبحانه وتعالى عنه قوله: ﴿ قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ ۝ وَفَعَلْتَ فَعْلَتَكَ ٱلَّتِى فَعَلْتَ وَأَنتَ مِنَ ٱلْكَٰفِرِينَ ۝ قَالَ فَعَلْتُهَآ إِذًا وَأَنَا۠ مِنَ ٱلضَّآلِّينَ ۝ فَفَرَرْتُ مِنكُمْ لَمَّا خِفْتُكُمْ فَوَهَبَ لِى رَبِّى حُكْمًا وَجَعَلَنِى مِنَ ٱلْمُرْسَلِينَ ۝ وَتِلْكَ نِعْمَةٌ تَمُنُّهَا عَلَىَّ أَنْ عَبَّدتَّ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ﴾ (الشعراء، الآيات ١٨-٢٢).

وبعد هذا الحوار أخذ فرعون يتجاهل رب العالمين ويستخف بدعوة موسى، كما في قوله سبحانه: ﴿ قَالَ فِرْعَوْنُ وَمَا رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝ قَالَ رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا

بَيْنَهُمَآ إِن كُنتُم مُّوقِنِينَ ۝ قَالَ لِمَنْ حَوْلَهُۥٓ أَلَا تَسْتَمِعُونَ ۝ قَالَ رَبُّكُمْ وَرَبُّ ءَابَآئِكُمُ ٱلْأَوَّلِينَ ۝ قَالَ إِنَّ رَسُولَكُمُ ٱلَّذِىٓ أُرْسِلَ إِلَيْكُمْ لَمَجْنُونٌ ﴾ (الشعراء، الآيات ٢٣-٢٧)، من أجل أن يصرف الناس عن كلام موسى يصفه بالجنون، ولكن موسى (عليه السلام) يواصل كلامه بالتعريف بربه سبحانه: ﴿ قَالَ رَبُّ ٱلْمَشْرِقِ وَٱلْمَغْرِبِ وَمَا بَيْنَهُمَآ إِن كُنتُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (الشعراء، الآية ٢٨).

وفي موضع آخر من تعريف موسى بربه سبحانه قال تعالى: ﴿ قَالَ رَبُّنَا ٱلَّذِىٓ أَعْطَىٰ كُلَّ شَىْءٍ خَلْقَهُۥ ثُمَّ هَدَىٰ ۝ قَالَ فَمَا بَالُ ٱلْقُرُونِ ٱلْأُولَىٰ ۝ قَالَ عِلْمُهَا عِندَ رَبِّى فِى كِتَٰبٍ لَّا يَضِلُّ رَبِّى وَلَا يَنسَى ۝ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ مَهْدًا وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا وَأَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجْنَا بِهِۦٓ أَزْوَٰجًا مِّن نَّبَاتٍ شَتَّىٰ ۝ كُلُوا۟ وَٱرْعَوْا۟ أَنْعَٰمَكُمْ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَأَيَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلنُّهَىٰ ﴾ (طه، الآيات ٥٠-٥٤). في هذا التعريف يبين موسى (عليه السلام) جملة من نعم الله سبحانه على خلقه وكذا صفاته العلا التي استحق بها سبحانه الألوهية دون من سواه، ولكن الطاغية فرعون لم يلتفت إلى هذا كله.

ولما عجز فرعون عن مواصلة الحوار مع موسى لجأ إلى التهديد والوعيد: ﴿ قَالَ لَئِنِ ٱتَّخَذْتَ إِلَٰهًا غَيْرِى لَأَجْعَلَنَّكَ مِنَ ٱلْمَسْجُونِينَ ﴾ (الشعراء، الآية ٢٩) ولم يخف موسى من ذلك التهديد والوعيد، ثقة بوعد الله له بالنصر والتأييد، فلفت نظر فرعون إلى ما معه من الآيات البينات: ﴿ قَالَ أَوَلَوْ جِئْتُكَ بِشَىْءٍ مُّبِينٍ ۝ قَالَ فَأْتِ بِهِۦٓ إِن كُنتَ مِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ ۝ فَأَلْقَىٰ عَصَاهُ فَإِذَا هِىَ ثُعْبَانٌ مُّبِينٌ ۝ وَنَزَعَ يَدَهُۥ فَإِذَا هِىَ بَيْضَآءُ لِلنَّٰظِرِينَ ﴾ (الشعراء، الآيات ٣٠-٣٣). ومع هذه الآيات البينات لم يزدد فرعون إلا تكبرا وعنادا، وبان عجزه وضعفه، فالتفت إلى السحرة يستشيرهم في أمره، ويستعين بهم: ﴿ قَالَ لِلْمَلَإِ حَوْلَهُۥٓ إِنَّ هَٰذَا لَسَٰحِرٌ عَلِيمٌ ۝ يُرِيدُ أَن يُخْرِجَكُم مِّنْ أَرْضِكُم بِسِحْرِهِۦ

فَمَاذَا تَأْمُرُونَ ﴿٣٥﴾ قَالُوٓاْ أَرْجِهْ وَأَخَاهُ وَٱبْعَثْ فِى ٱلْمَدَآئِنِ حَٰشِرِينَ ﴿٣٦﴾ يَأْتُوكَ بِكُلِّ سَحَّارٍ عَلِيمٍ ﴿٣٧﴾ فَجُمِعَ ٱلسَّحَرَةُ لِمِيقَٰتِ يَوْمٍ مَّعْلُومٍ ﴿٣٨﴾ وَقِيلَ لِلنَّاسِ هَلْ أَنتُم مُّجْتَمِعُونَ ﴿٣٩﴾ لَعَلَّنَا نَتَّبِعُ ٱلسَّحَرَةَ إِن كَانُواْ هُمُ ٱلْغَٰلِبِينَ ﴿٤٠﴾ فَلَمَّا جَآءَ ٱلسَّحَرَةُ قَالُواْ لِفِرْعَوْنَ أَئِنَّ لَنَا لَأَجْرًا إِن كُنَّا نَحْنُ ٱلْغَٰلِبِينَ ﴿٤١﴾ قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ إِذًا لَّمِنَ ٱلْمُقَرَّبِينَ ﴾ (الشعراء، الآيات ٣٤-٤٢) ولكن فشلت الخطة وخسر فرعون وجنوده، وكانت الطامة الكبرى على فرعون أن آمن السحرة: ﴿ فَأُلْقِىَ ٱلسَّحَرَةُ سَٰجِدِينَ ﴿٤٦﴾ قَالُوٓاْ ءَامَنَّا بِرَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿٤٧﴾ رَبِّ مُوسَىٰ وَهَٰرُونَ ﴾ (الشعراء، الآيات ٤٦-٤٨).

عند ذلك توجه فرعون للسحرة بالكلام محاولة منه أن يثنيهم عن إيمانهم: ﴿ قَالَ ءَامَنتُمْ لَهُۥ قَبْلَ أَنْ ءَاذَنَ لَكُمْ إِنَّهُۥ لَكَبِيرُكُمُ ٱلَّذِى عَلَّمَكُمُ ٱلسِّحْرَ فَلَسَوْفَ تَعْلَمُونَ لَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُم مِّنْ خِلَٰفٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ أَجْمَعِينَ ﴿٤٩﴾ قَالُواْ لَا ضَيْرَ إِنَّآ إِلَىٰ رَبِّنَا مُنقَلِبُونَ ﴿٥٠﴾ إِنَّا نَطْمَعُ أَن يَغْفِرَ لَنَا رَبُّنَا خَطَٰيَٰنَآ أَن كُنَّآ أَوَّلَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴾ (الشعراء، الآيات ٤٩-٥١).

ثانيا : في التوراة

تبدأ التوراة بذكر خبر موسى مع فرعون ببيان الهدف من الرسالة، كما في النص "وبعد ذلك دخل موسى وهارون وقالا لفرعون هكذا يقول الرب إله إسرائيل أطلق شعبي ليعبدوا لي في البرية * فقال فرعون من هو الرب حتى أسمع لقوله فأطلق إسرائيل . لا أعرف الرب وإسرائيل لا أطلقه * فقالا إله العبرانيين قد التقانا . فنذهب سفر ثلاثة أيام في البرية ونذبح للرب إلهنا . لئلا يصيبنا بالوبأ أو بالسيف..." (سفر الخروج، ٥ : ١-٥). وفي موضع آخر: "فالآن هلم فأرسلك إلى فرعون فتخرج شعبي بني إسرائيل من مصر" (سفر الخروج، ٣ : ١٠).

وتذكر التوراة أن موسى (عليه السلام) قال لربه بعد أن أمره أن يذهب إلى فرعون : "هو ذا بنو إسرائيل لم يسمعوا لي فكيف يسمعني فرعون وأنا أغلف الشفتين" (سفر الخروج، ٦ : ١٢).

ويرد فرعون في بادئ الأمر بعدم إطلاق الشعب محتجا بما هم فيه من الشغل قائلا : "لماذا ياموسى وهارون تبطلان الشعب من أعماله . اذهبا إلى أثقالكما" (سفر الخروج، ٥ : ٤).

وبعد هذا الطلب تذكر التوراة أن فرعون زاد في تسخير بني إسرائيل، فتوجه موسى إلى ربه قائلا : "يا سيد لماذا أسأت إلى هذا الشعب . لماذ أرسلتني * فإنه منذ دخلت إلى فرعون لأتكلم باسمك أساء إلى هذا الشعب . وأنت لم تخلص شعبك" (سفر الخروج ٥ : ٢٣).

وكان تركيز التوراة في حوار موسى مع فرعون على إطلاق شعب إسرائيل وبخاصة مع سياق الآيات، فكان موسى يقول لفرعون : الرب إله العبرانيين أرسلني إليك قائلا أطلق شعبي ليعبدوني في البرية، وإن لم تفعل أصيبك بكذا وكذا .

وكان فرعون يتنازل أحيانا للخلاص من المصائب، فيطلب من موسى أن يدعو ربه ليكشف عنه هذه الآيات، وبعد سياق آية (الذبان) قال فرعون لموسى : "أنا أطلقكم لتذبحوا للرب إلهكم في البرية . ولكن لا تذهبوا بعيدا . صليا لأجلي" (سفر الخروج، ٨ : ٢٨).

وبعد سياق آية (البرد) ذكرت التوراة ما دار بين موسى وفرعون بالنص : "فأرسل فرعون ودعا موسى وهارون وقال لهما أخطأت هذه المرة . الرب هو البار وأنا وشعبي الأشرار * صليا إلى الرب وكفى حدوث رعود الله والبرد فأطلقكم ولا تعودوا تلبثون * فقال له موسى عند خروجي من المدينة أبسط يدي إلى الرب فتنقطع الرعود ولا يكون البرد أيضا لكي تعرف أن للرب الأرض * وأما أنت وعبيدك فأنا أعلم أنكم لم تخشوا بعد من الرب الإله" (سفر الخروج، ٩ : ٢٧-٣١).

وبعد سياق آية (الجراد) ذكرت التوراة ما دار بين موسى وفرعون بالنص : "فرد موسى وهارون إلى فرعون . وقال لهما اذهبوا اعبدوا الرب إلهكم . ولكن من ومن هم الذين يذهبون * فقال موسى نذهب بفتياننا وشيوخنا . نذهب ببنينا وبناتنا بغنمنا وبقرنا.

لأن لنا عيدا للرب... اذهبوا أنتم الرجال واعبدوا الرب" (سفر الخروج، ١٠ :٨-١١). ثم بعد ذلك اعترف فرعون بالخطأ بعد أن أصابهم الجراد، حيث قال لموسى وهارون: "أخطأت إلى الرب إلهكما وإليكما * والآن اصفحا عن خطيتي هذه المرة فقط. وصليا إلى الرب إلهكما ليرفع عني هذا الموت فقط" (سفر الخروج، ١٠ :١٦، ١٧). وبعد أن انكشف عنهم الجراد بدعاء موسى قال فرعون: "اذهبوا واعبدوا الرب غير أن غنمكم وبقركم تبقى. أولادكم أيضا تذهب معكم * فقال موسى أنت تعطي أيضا في أيدينا ذبائح ومحرقات لنصنعها للرب إلهنا * فتذهب مواشينا أيضا معنا. لا يبقى ظلف لأننا منها نأخذ لعبادة الرب إلهنا ... لقال فرعون لموسى]: اذهب عني. احترز. لا ترى وجهي أيضا. إنك يوم ترى وجهي تموت * فقال موسى نعما قلت أنا لا أعود أرى وجهك أيضا" (سفر الخروج، ١٠ :٢٤-٢٩).

وبعد أن أصيب فرعون وقومه بموت الأبكار ذكرت التوراة استسلام فرعون وإطلاقه لبني إسرائيل، حيث قال فرعون لموسى: "قوموا اخرجوا من بين شعبي أنتما وبنو إسرائيل جميعا. واذهبوا اعبدوا الرب كما تكلمتم * خذوا غنمكم أيضا وبقركم كما تكلمتم واذهبوا. وباركوني أيضا" (سفر الخروج، ١٣ : ٣١-٣٢).

من هذه النصوص نرى التنازلات المتوالية من فرعون، فأول الأمر سمح لهم بعبادة الرب في الأرض دون الذهاب بعيدا، ثم بعد ذلك سمح للرجال فقط بالذهاب دون الأولاد والمواشي، ثم سمح لهم جميعا دون المواشي، ثم أخيرا وبعد أن تكررت الضربات - حسب سياق التوراة - سمح لهم ولمواشيهم بالخروج لعبادة الرب.

كما جاء في التوراة تحديد سن موسى وهارون عند تكليمهما لفرعون، كما يدل على ذلك النص: "وكان موسى ابن ثمانين سنة وهارون ابن ثلاث وثمانين سنة حينما كلما فرعون" (سفر الخروج، ٧ :٧).

وتدل أيضا على أن فرعون هو الذي طلب من موسى آية، كما في النص: "إذا كلمكما فرعون قائلا هاتيا عجيبة تقول لهارون خذ عصاك واطرحها أمام فرعون فتصير ثعبانا" (سفر الخروج، ٧ :٩).

ثالثا : المقارنة

يتمثل الفرق بين القرآن والتوراة في حوار موسى لفرعون بالأمور الآتية :

١- جاء في القرآن الكريم بيان ربوبية الله سبحانه وتعالى للعالمين أجمعين ، أما التوراة فقصرت ذلك على العبرانيين وآبائهم .

٢- حوار موسى لفرعون في التوراة مقصور على طلب إخراج بني إسرائيل من مصر ، وليس فيها إشارة إلى دعوته إلى الإيمان بالله سبحانه وتعالى كما أشار إلى ذلك القرآن الكريم بقوله سبحانه : ﴿ هَلْ أَتَىٰكَ حَدِيثُ مُوسَىٰٓ ۝ إِذْ نَادَىٰهُ رَبُّهُۥ بِٱلْوَادِ ٱلْمُقَدَّسِ طُوًى ۝ ٱذْهَبْ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُۥ طَغَىٰ ۝ فَقُلْ هَل لَّكَ إِلَىٰٓ أَن تَزَكَّىٰ ۝ وَأَهْدِيَكَ إِلَىٰ رَبِّكَ فَتَخْشَىٰ ﴾ (النازعات ، الآيات ١٥-١٩).

٣- لم يرد في القرآن الكريم نسبة شعب بني إسرائيل إلى الله بقول : (شعبي) أما التوراة فكانت تركز على هذا المعنى .

٤- جاء في القرآن الكريم بيان ما وصل إليه فرعون من الطغيان وذلك بادعائه للربوبية والألوهية ، وليس للمصريين فحسب ، بل زعم أنه إله لموسى ، وهدده إذا لم يقبل ذلك بالسجن . أما التوراة فلم تدل على ذلك ، وكان التركيز فيها على طغيان فرعون فيما يتعلق بالشعب الإسرائيلي .

٥- جاء في التوراة اعتراض موسى (عليه السلام) على ربه سبحانه وتعالى بالرسالة ، ووصفه بأنه أساء إلى هذا الشعب ، وأنه لم يخلصهم من فرعون . لذلك لم يستجب له فرعون وزاد في تسخير بني إسرائيل. وأما في القرآن الكريم ، فإن الله سبحانه وتعالى قد ذكّر بني إسرائيل بصنوف النعم التي أنعم بها عليهم ، ومن ذلك قوله سبحانه : ﴿ يَٰبَنِيٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ٱذْكُرُوا۟ نِعْمَتِيَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتُ عَلَيْكُمْ وَأَنِّي فَضَّلْتُكُمْ عَلَى ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ (البقرة ، الآية ٤٧).

٦- تضمن حوار موسى (عليه السلام) لفرعون في القرآن الكريم التعريف بالله سبحانه وتعالى ، وبيان ماله من الأسماء الحسنى والصفات العلا ، وأما في التوراة فلم يظهر في الحوار شيء من ذلك.

٧- جاء في القرآن الكريم خذلان فرعون أمام موسى (عليه السلام)، وذلك بإيمان السحرة الذين استعان بهم فرعون على موسى (عليه السلام)؛ وأما التوراة فإنها تذكر للسحرة مواقف جيدة ومقابلة لما جاء به موسى، مما كان سببا في زيادة طغيان فرعون وعدم استجابته، كما سبق بيان ذلك في الحديث عن الآيات.

٨- لا يحتوي القرآن الكريم على معطيات خاصة بعمر موسى وهارون عندما تحدثا إلى فرعون، بينما تؤكد التوراة على عُمر موسى (عليه السلام) على أنه ابن ثمانين سنة، وهارون ابن ثلاث وثمانين سنة.

نجاة موسى وقومه وهلاك فرعون وقومه

أولا: في القرآن الكريم

يصور القرآن نجاة موسى وهلاك فرعون بقوله سبحانه: ﴿ فَأَخْرَجْنَٰهُم مِّن جَنَّٰتٍ وَعُيُونٍ ۝ وَكُنُوزٍ وَمَقَامٍ كَرِيمٍ ۝ كَذَٰلِكَ وَأَوْرَثْنَٰهَا بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ۝ فَأَتْبَعُوهُم مُّشْرِقِينَ ۝ فَلَمَّا تَرَٰٓءَا ٱلْجَمْعَانِ قَالَ أَصْحَٰبُ مُوسَىٰٓ إِنَّا لَمُدْرَكُونَ ۝ قَالَ كَلَّآ ۖ إِنَّ مَعِىَ رَبِّى سَيَهْدِينِ ۝ فَأَوْحَيْنَآ إِلَىٰ مُوسَىٰٓ أَنِ ٱضْرِب بِّعَصَاكَ ٱلْبَحْرَ ۖ فَٱنفَلَقَ فَكَانَ كُلُّ فِرْقٍ كَٱلطَّوْدِ ٱلْعَظِيمِ ۝ وَأَزْلَفْنَا ثَمَّ ٱلْءَاخَرِينَ ۝ وَأَنجَيْنَا مُوسَىٰ وَمَن مَّعَهُۥٓ أَجْمَعِينَ ۝ ثُمَّ أَغْرَقْنَا ٱلْءَاخَرِينَ ﴾ (الشعراء، الآيات ٥٧-٦٦). يتضح من هذا السياق أيضا ثقة موسى من نصر ربه له وتأييده وخذلان أعدائه وذلك حين خشي قومه إدراك فرعون لهم.

وفي موضع آخر يأتي تصوير حال فرعون عند الغرق بقوله سبحانه: ﴿ وَجَٰوَزْنَا بِبَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ٱلْبَحْرَ فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ وَجُنُودُهُۥ بَغْيًا وَعَدْوًا ۖ حَتَّىٰٓ إِذَآ أَدْرَكَهُ ٱلْغَرَقُ قَالَ ءَامَنتُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱلَّذِىٓ ءَامَنَتْ بِهِۦ بَنُوٓا۟ إِسْرَٰٓءِيلَ وَأَنَا۠ مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ۝ ءَآلْـَٰٔنَ وَقَدْ عَصَيْتَ قَبْلُ وَكُنتَ مِنَ ٱلْمُفْسِدِينَ ۝ فَٱلْيَوْمَ نُنَجِّيكَ بِبَدَنِكَ لِتَكُونَ لِمَنْ خَلْفَكَ ءَايَةً ۚ وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلنَّاسِ عَنْ ءَايَٰتِنَا لَغَٰفِلُونَ ﴾ (يونس، الآيات ٩٠-٩٢).

هكذا كان هلاك فرعون وجنوده، فإن موسى وقومه لما اكتملوا خارجين من البحر، واكتمل فرعون وقومه داخلين فيه، وهَمَّ أولهم بالخروج منه أمر الله القدير البحر أن يرتطم عليهم فارتطم عليهم فلم ينجُ منهم أحد، وجعلت الأمواج ترفعهم وتخفضهم، وتراكمت الأمواج فوق فرعون، وغشيته سكرات الموت فقال وهو كذلك ﴿ ءَامَنتُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱلَّذِىٓ ءَامَنَتْ بِهِۦ بَنُوٓاْ إِسْرَٰٓءِيلَ وَأَنَا۠ مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴾ فآمن حيث لا ينفعه الإيمان. ذلك أن الإيمان والتوبة عند معاينة الملائكة والعذاب غير مقبولين. ورماه البحر على ناحية ليتحقق الناس موته ويكون لهم آية [٣، جـ٢، ص٤٣١؛ ٥، جـ١٨، ص٢٤١؛ ٢١، جـ١١، ص ص ٢٧٠، ٢٧١].

وقد جاء في السنة عن ابن عباس (رضي الله عنهما) أن النبي (صلى الله عليه وسلم) قال: "لما أغرق الله فرعون قال: آمنت أنه لا إله إلا الذي آمنت به بنو إسرائيل. فقال جبريل: يا محمد فلو رأيتني وأنا آخذ من حالِ البحر[١٢] فأدسه في فيه، مخافة أن تدركه الرحمة.[١٣]"[١٤]

ثانيا: في التوراة

تذكر التوراة أن موسى وقومه خرجوا من مصر، كما يدل على ذلك النص: "وفعل بنو إسرائيل بحسب قول موسى. طلبوا من المصريين أمتعة فضة وأمتعة ذهب وثيابا * وأعطى الرب نعمة للشعب في عيون المصريين حتى أعاروهم. فسلبوا المصريي" (سفر الخروج، ١٣: ٣٥، ٣٦). وكان هذا الأمر من موسى بناءً على أمر الرب له بذلك.

---

١٢ أي طينه الأسود.

١٣ أي خشية أن يقول: لا إله إلا الله. فتناله رحمة الله.

١٤ أخرجه الترمذي في سننه، وقال: هذا حديث حسن [٢٢، جـ٥، ص٢٨٧]. والإمام أحمد في *المسند*، حديث رقم ٢٨٢١. والحديث صححه أحمد شاكر في تحقيقه *لمسند الإمام أحمد* [٢٣، جـ٤، ص٢٩٥] والألباني في *صحيح سنن الترمذي* [٢٤، جـ٣، ص٦١].

وتصف التوراة نجاة موسى وقومه وغرق فرعون وقومه بالنص: "ومد موسى يده على البحر فأجرى الرب البحر بريح شرقية شديدة كل الليل وجعل البحر يابسة وانشق الماء * فدخل بنو إسرائيل في وسط البحر على اليابسة والماء سور لهم عن يمينهم وعن يسارهم * وتبعهم المصريون ودخلوا وراءهم جميع خيل فرعون ومركباتهم وفرسانهم إلى وسط البحر * وكان في هزيع الصبح أن الرب أشرف على عسكر المصريين في عمود النار والسحاب وأزعج عسكر المصريين * وخلع بكر مركباتهم حتى ساقوها بثقلة . فقال المصريون نهرب من إسرائيل لأن الرب يقاتل المصريين عنهم * فقال الرب لموسى مد يدك على البحر ليرجع الماء على المصريين على مركباتهم وفرسانهم * فمد موسى يده على البحر فرجع البحر عند إقبال الصبح إلى حاله الدائمة والمصريون هاربون إلى لقائه . فدفع الرب المصريين في وسط البحر * فرجع الماء وغطى مركبات وفرسان جميع جيش فرعون[١٥] الذي دخل وراءهم البحر. لم يبق منهم ولا واحد" (سفر الخروج، ١٤: ٢٦-٢٩).

ثالثا : المقارنة

تتمثل المقارنة بين القرآن الكريم والتوراة في نجاة موسى وقومه وهلاك فرعون وقومه بالأمور الآتية:

١- جاء في التوراة ذكر استعداد الإسرائيليين للخروج من مصر بسلب المصريين حليهم وأمتعتهم وذلك بأمر موسى لهم بناءً على أمر الله له بذلك، كما نسبوا إلى الله قوله: "فيكون حينما تمضون أنكم لا تمضون فارغين * بل تطلب امرأة من جارتها ومن نزيلة بيتها أمتعة فضة وأمتعة ذهب وثيابا وتضعونها على بنيكم وبناتكم . فتسلبون المصريين" (سفر الخروج، ٣: ٢١، ٢٢). وهذا النص يدل على خيانة الإسرائيليين

١٥ هناك خلاف بين المؤرخين حول شخصية فرعون الذي غرق في البحر، هل هو رمسيس، أو منفتاح، أو تحتمس الثالث. ورجح أحمد شلبي أنه منفتاح [٢٥، ص٦٢ ؛ ١٩، ص٧٣].

للمصريين ؛ لأن السلب في اللغة بمعنى الاختلاس . والله سبحانه وتعالى لا يأمر بالغدر والخيانة والاختلاس . وقد ورد في القرآن الكريم إشارة إلى ما كان مع المصريين من الحلي بقوله تعالى عن بني إسرائيل في جوابهم لموسى : ﴿ وَلَٰكِنَّا حُمِّلْنَآ أَوْزَارًا مِّن زِينَةِ ٱلْقَوْمِ فَقَذَفْنَٰهَا ﴾ (طه، الآية ٨٧). قال الطبري : "اختلفت القراء في قراءة (حملنا)، فقرأ عامة قراء المدينة وبعض المكيين : (حُمِّلنا) بضم الحاء وتشديد الميم بمعنى أن موسى يحملهم ذلك. وقرأته عامة قراء الكوفة والبصرة وبعض المكيين: (حملنا) بتخفيف الحاء والميم وفتحهما. بمعنى أنهم حملوا ذلك من غير أن يكلفهم حمله أحد. قال أبو جعفر: والقول عندي في تأويل ذلك أنهما قراءتان مشهورتان متقاربتا المعنى ؛ لأن القوم حملوا، وأن موسى قد أمرهم بحمله، فبأيتهما قرأ القارئ فمصيب الصواب" [٤، جـ١٦، ص١٩٩]. وذهب بعض المفسرين إلى معنى آخر، فقال القرطبي : "قيل: هو ما أخذوه من آل فرعون، لما قذفهم البحر إلى الساحل. وسميت أوزارا بسبب أنها كانت آثاما. أي لم يحل لهم أخذها ولم تحل لهم الغنائم، وأيضا فالأوزار هي الأثقال في اللغة" [٥، جـ١١، ص١٥٦]. وقال الشنقيطي في تفسير كلمة (أوزارا) : "قال بعض العلماء معناها الأثقال . وقال بعضهم : معناها الآثام . ووجه القول الأول أنها أحمال من حلي القبط الذي استعاروه منهم . ووجه الثاني أنها آثار وتبعات ؛ لأنهم كانوا معهم في حكم المستأمنين في دار الحرب، وليس للمستأمن أن يأخذ مال الحربي، ولأن الغنائم لم تكن تحل لهم . والتعليل الأخير أقوى" [٧، جـ٤، ص٤٩٦]. الحاصل أنه لم يرد في القرآن الكريم أمر الله ولا أمر موسى لبني إسرائيل أن يسلبوا المصريين كما جاء في التوراة .

٢- تذكر التوراة أن الرب أشرف على عسكر المصريين بعمود نار فأزعج عسكرهم، وخلع بكر مركباتهم، حتى أدرك المصريون ذلك فأرادوا الهرب. ولم يرد في القرآن شيء من ذلك، ولاشك أن الله سبحانه وتعالى نصر موسى وقومه ولكن ليس كما تذكر التوراة .

٣- جاء في القرآن الكريم الإشارة إلى إيمان فرعون عند الغرق، ولكن هذا الإيمان لم ينفعه، كما في قوله سبحانه: ﴿ حَتَّىٰٓ إِذَآ أَدْرَكَهُ ٱلْغَرَقُ قَالَ ءَامَنتُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱلَّذِىٓ ءَامَنَتْ بِهِۦ بَنُوٓاْ إِسْرَٰٓءِيلَ وَأَنَا۠ مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴿٩٠﴾ ءَآلْـَٰٔنَ وَقَدْ عَصَيْتَ قَبْلُ وَكُنتَ مِنَ

ٱلْمُفْسِدِينَ ﴾ (يونس، الآيتان ٩٠، ٩١) فلم يقبل الإيمان من فرعون لفوات وقته. وأما التوراة فلم تشر إلى شيء من ذلك.

٤- أوضح القرآن الكريم أن الله سبحانه وتعالى نجى فرعون ببدنه ليكون لمن خلفه آية كما في قوله سبحانه وتعالى: ﴿ فَٱلْيَوْمَ نُنَجِّيكَ بِبَدَنِكَ لِتَكُونَ لِمَنْ خَلْفَكَ ءَايَةً وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلنَّاسِ عَنْ ءَايَـٰتِنَا لَغَـٰفِلُونَ ﴾ (يونس، الآية ٩٢). وأما التوراة فلم تشر إلى شيء من ذلك.

الخاتمة

بعد استعراض دعوة موسى (عليه السلام) لفرعون في القرآن والتوراة، ابتداءً بكيفية تلقي موسى للوحي، ثم ما أيده الله به من الآيات، وكذلك حواره مع فرعون، وأخيرا نجاة موسى (عليه السلام) وقومه وهلاك فرعون وقومه، تبين مخالفة التوراة للقرآن الكريم بأمور، أهمها ما يلي:

١- جاء في التوراة حصر ألوهية الله سبحانه وتعالى للعبرانيين وآبائهم.

٢- جاء في التوراة تسمية الله سبحانه وتعالى بأسماء غير مفهومة ولا تحمل معنىً حسنا.

٣- جاء في التوراة نسبة الولد إلى الله سبحانه وتعالى.

٤- جاء في التوراة عدم تسليم موسى عليه السلام لربه في بعض ما يأمره به.

٥- جاء في التوراة ذكر قدرة سحرة فرعون على مقابلة موسى ببعض الآيات.

٦- جاء في التوراة وصف موسى بالألوهية لفرعون، ووصف هارون بالنبوة لموسى.

٧- جاء في التوراة تمييز بني إسرائيل بأنهم شعب الله.

٨- جاء في التوراة وصف الله سبحانه وتعالى بالإساءة إلى بني إسرائيل.

٩- جاء في التوراة أمر الله لبني إسرائيل بسلب المصريين.

١٠- تذكر التوراة أن الله نزل وحارب مع الإسرائيليين.

هذه المخالفات من التوراة للقرآن الكريم وغيرها تدل دلالة واضحة على ما في التوراة من التحريف والتبديل الذي أخبر الله سبحانه وتعالى عنهم حيث يقول : ﴿ مِّنَ ٱلَّذِينَ هَادُوا۟ يُحَرِّفُونَ ٱلْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِۦ وَيَقُولُونَ سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا وَٱسْمَعْ غَيْرَ مُسْمَعٍ وَرَٰعِنَا لَيًّۢا بِأَلْسِنَتِهِمْ وَطَعْنًا فِى ٱلدِّينِ ﴾ (النساء، الآية ٤٦). فنعوذ بالله من الخذلان، ونسأله التثبيت والرضوان، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العلمين، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

المراجع

[١] الأعظمي، محمد ضياء الرحمن. *اليهودية والمسيحية*. المدينة المنورة: مكتبة الدار، ١٤٠٩هـ .

[٢] ابن تيمية، شيخ الإسلام أحمد بن عبد الحليم. *الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح*. د.م.: مطابع المجد التجارية، د.ت.

[٣] ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. *تفسير القرآن العظيم*. د.م.: دار الفكر، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

[٤] الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٣هـ.

[٥] القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

[٦] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٧] الشنقيطي، محمد الأمين. *أضواء البيان* . الرياض: المطابع الأهلية، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٢م.

[٨] ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن. *زاد المسير*. المكتب الإسلامي .

[٩] الألوسي، شهاب الدين السيد محمد. *روح المعاني*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٥هـ.

[١٠] الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير*. د.م.: دار الفكر، د.ت.

[١١] ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. *البداية والنهاية*. بيروت: مكتبة المعارف، ١٤٠٢هـ.

[١٢] ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. *قصص الأنبياء* . تحقيق عبد المجيد طعمه حلبي . بيروت: دار المعرفة، ١٤٢٠هـ .

[١٣] السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. الرياض: الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، ١٤١٠هـ.

[١٤] الرازي، الفخر محمد بن عمر. *التفسير الكبير*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

[١٥] كحالة، عمر رضا. *معجم قبائل العرب*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٢هـ.

[١٦] ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد. *الفصل في الملل والأهواء والنحل*. بيروت: دار الجيل، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م.

[١٧] فتاح، عرفان عبد الحميد. *اليهودية عرض تاريخي*. عمَّان: دار عمار، ١٤١٧هـ.

[١٨] العقاد، عباس محمود. *الله* . ط٥. القاهرة: دار المعارف، د.ت.

[١٩] شلبي، أحمد. *اليهودية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٧م .

[٢٠] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. بيروت: دار الشروق، ١٤٠٦هـ .

[٢١] ابن العربي، أبو بكر محمد بن عبد الله. *عارضة الأحوذي شرح صحيح الترمذي*. د.م.: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٢٢] الترمذي، الحافظ محمد بن عيسى بن سورة. *السنن*. بيروت: دار إحياء التراث العرب، د.ت.

[٢٣] ابن حنبل، الإمام أحمد. *المسند*. تحقيق أحمد شاكر. القاهرة: دار المعارف، ١٣٦٨هـ.

[٢٤] الألباني، محمد ناصر الدين. *صحيح سنن الترمذي*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.

[٢٥] السيد صالح، سعد الدين. *العقيدة اليهودية وخطرها على الإنسانية*. عين شمس: دار التابعين، ١٤١٦هـ .

Musa's Call to Pharaoh in the Holy Qur'an and the Distorted Torah: A Comparative Study

Sulaiman Bin Qasim Al-'ied

Assistant Professor, Department of Islamic Culture, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research study aims to pinpoint one aspect of the distorted Torah through an in-depth study of the Prophet Musa's call to Pharaoh as stated in the Holy Qur'an, compared to its distorted version in the Torah. The study offers a comparison between what the Torah and what the Holy Qur'an say about this issue.

The Prophet Musa's call to the tyrant Pharaoh has been specified in both the Holy Qur'an and the Torah. Therefore, presumably, the versions of this story in the Torah and the Holy Qur'an should conform fully as they both come from one source. Thus, any distortions of or deviations from what is being stated in the Qur'an must be taken as categorical evidence of distortions in the Torah.

Having conducted a comparative analysis of the texts concerning this issue, starting with the revelations to Musa and how he received them, and proceeding through to the Qur'anic verses supporting his call to Pharaoh, to the story of his rescue and that of his people contrasting with Pharaoh's and his people's destruction, I have concluded that the Torah includes the following distortions: that the deity and divinity of God is the sole privilege of the Hebraic nation and its forefathers; that Musa (Moses) did not accept all divine commands from Allah; that Pharaoh's magicians were able to confront Musa with signs of their own powers; and that Musa was acknowledged by Pharaoh as God, and Harun (Aaron) as Musa's prophet.

Finally and above all, the Torah makes reference to the superiority of the Israelites as they are the chosen people of Allah. These stories constitute hard-core evidence of the distortions that have occurred in the Torah.

Contents

J. King Saud Univ., Vol. 14, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-304 Ar., Riyadh (A.H. 1422/2002)

Contents

Academic Publishing and Press

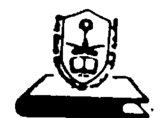
J. King Saud Univ., Vol. 14, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-304 Ar., Riyadh (A.H. 1422/2002)

Journal of
King Saud University

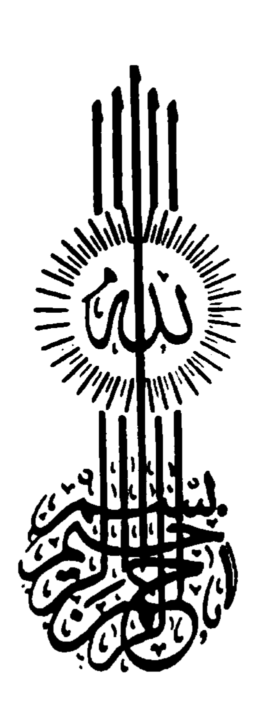
Volume 14

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1422
(2002)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia





Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Division of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the prior written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1. Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2. Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during a specific period of time.

3. Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4. Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5. Book reviews

GENERAL INSTRUCTIONS

1.Submission of manuscripts for publication: Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2.Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, and brief articles must include both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3.Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the journal's page size (12.6 x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or captions, as well as credit lines wherever the material is not original.

4.Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*, e.g., *J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., et al., etc.

5. References: In general, references citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in online brackets, e.g., [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizon: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in online brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in online brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Diaches, David. *Critical Approaches to Literature.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in online brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. Content note: A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in online brackets [ ]) in the same way that it is used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the next reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned to the content note in the text to precede the content note itself.

7.Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8.Opinions: Manuscripts submitted to the journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9.Offprints: Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10.Correspondence:

Division Editor
The Journal of King Saud University
(*Educational Sciences & Islamic Studies*)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11.Frequency: Biannual.

12.Price per issue: SR 10 or $ 5 (including postage).

13.Subscription and Exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol.14, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-304 Ar., Riyadh (A.H. 1422/2002)

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 14

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1422 (2002)



King Saud University

Academic Publishing and Press

مجلة جامعة الملك سعود ، م ١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ، ص ص ٣٠٥- ٧٦٨ بالعربية ، الرياض (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠٢م)

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الرابع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٢هـ (٢٠٠٢م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالعربية أو بالإنجليزية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر: مقالة مختصرة لها خصائص البحث نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

تعليمات عامة

١ - تقديم المواد للنشر: يقدم البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص المغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم كاتبه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢ × ١٩,٦ سم بالترويسات). ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الإشارة إلى مصدره إن لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals*. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، م، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪، ... إلخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع داخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية البحث حسب النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين، فاسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص)، فاسم الدورية (بالبنط المائل)، فرقم المجلد، فرقم العدد، فسنة النشر (بين قوسين)، ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦]. أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان الكتاب (بالبنط المائل)، فمكان النشر، ثم الناشر، فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره ينبتخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق ... إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن، ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - سوف لن يقبل أى تغيير، سواء كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٨ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٩ - المستلات: يمنح المؤلف خمسا وعشرين (٢٥) مستلة مجانية.

١٠ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس هيئة التجرير الفرعية

مجلة جامعة الملك سعود

(العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)

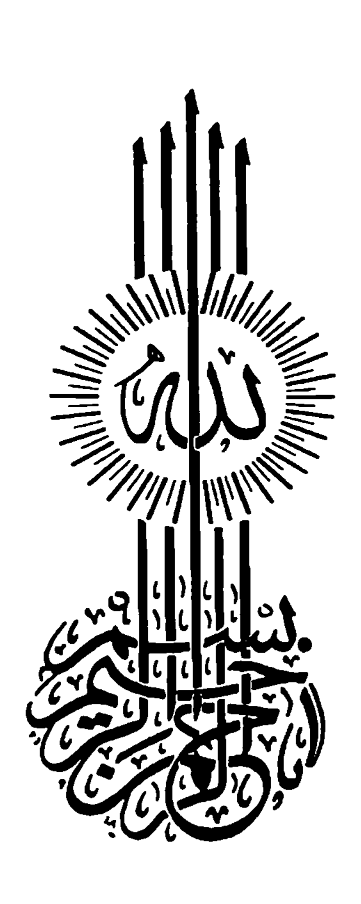
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١

المملكة العربية السعودية

١١ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١٢ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك رسوم البريد).

١٣ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.





مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٠٥ - ٧٦٨ بالعربية، الرياض (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠٢م)

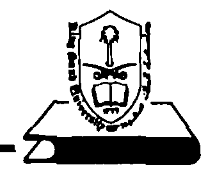
مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الرابع عشر

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢٢ هـ

(٢٠٠٢م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤٢٣هـ

المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣٠٥-٣٥١ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

عوامل نمو المهارات التدريسية لطالب التربية العملية في حقل الاجتماعيات

ضيف الله بن عواض الثبيتي

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس،

كلية التربية، جامعة أم القرى، بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١٠/٢٥هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٦/٢٦هـ)

ملخص البحث . هدفت الدراسة إلى تحديد درجة مساهمة كل عامل من عوامل نمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية التي شملتها الدراسة وعددها ٣٧ عاملا في نمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات ، كما هدفت إلى تحديد أهم المشكلات التي تواجه تطبيق الطالب للتربية العملية وذلك من وجهة نظر مشرف الكلية ، والمعلم المتعاون ، ومدير المدرسة ، وطالب التربية العملية .

وتكونت عينتها من الطلاب المتخصصين في حقل الاجتماعيات المطبقين لمادة التربية العملية خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٦هـ ، والمشرفين عليهم والمعلمين المتعاونين في تدريبهم ومديري المدارس التي تم بها تطبيق التربية العملية. تم اختيارهم بطريقة عشوائية أجريت بين الفصلين الدراسيين الأول والثاني لعام ١٤١٦هـ ، ووصل عدد أفراد العينة إلى ١١٣ فردا أجابوا عن الاستبانة المخصصة لذلك . وعند تحليل البيانات استخدمت التكرارات والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، واختبار (ف) تحليل التباين الأحادي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أن أربعة وثلاثين عاملا من العوامل التي شملتها الدراسة تسهم بدرجة عالية في نمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية منها إتاحة الفرصة للطالب لكي يختار المدرسة التي يتدرب بها ، وخبرة المعلم المتعاون في التدريب . أما المشكلات التي تواجه الطالب المتخصص في حقل الاجتماعيات خلال تطبيقه للتربية العملية فأهمها اثنتان . أولاهما : قلة الاهتمام بطالب التربية العملية ، والأخرى : تخوف الطالب المتدرب من مواجهة الطلاب ، كما اتضح أن هناك فروقا في وجهات نظر أفراد العينة حول درجة مساهمة

العوامل التي شملتها الدراسة في نمو مهارات طالب التربية العملية ذات دلالة إحصائية تعود لمستوى التعليم والخبرة .

وأهم التوصيات هي : تحديد المدارس المناسبة للمشاركة في تدريب طلاب التربية العملية ، ووضع نظام متكامل تحدد به مسؤوليات كل من له علاقة بالتربية العملية .

مقدمـــة

تشكل التربية العملية جزءا أساسيا من برامج إعداد المعلم ، وقد احتلت هذه المكانة لأنها تعد فرصة ثمينة نتيجة لتوفيرها فرصا للطالب المعلم لتطبيق ما درسه نظريا تحت إشراف متخصص ، ومخطط ، وفي زمن محدد .

وإذا نظر بدقة وموضوعية إلى ما يستفيده الطالب المعلم (من ممارسته للتربية عمليا) في نمو مهاراته التدريسية ، يتضح أن هنالك عوامل عديدة تؤثر في هذا المجال .

ولأن هذه العوامل متنوعة ، فإن مدى الاستفادة منها يتأثر بذلك التنوع سلبا وإيجابا .

والمتتبع للعوامل ذات العلاقة بنمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات يجد أن منها ما يتعلق بمشرف الكلية ، والمدرس المتعاون ، ومدير المدرسة التي يطبق بها طالب التربية العملية ، وبيئة المدرسة ، ومكتب التربية العملية ، والطالب المتدرب نفسه .

وهذه العناصر تشترك في إثراء الخبرة لنمو مهارات الطالب التدريسية ، حيث يؤكد أحمد [١ ، ص١٣] أن إثراء الخبرة البشرية وتعدد مصادرها يؤدي إلى إيضاح المسائل أكثر واستكمال نواقصها لضمان خاصية الاستمرارية لعملية التعليم .

وبناء على ما سبق فإن نمو المهارات المنشود ، يتطلب توافر فاعلية العنصر المساهم في ذلك والتي تتوقف بدورها على ما مدى احتواء العنصر على المقومات التي تؤهله للقيام بدوره .

والبحث الحالي يركز على وجهات نظر عدد من ذوي العلاقة بالتربية العملية حول العوامل المساهمة في نمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات ، كما تحاول أيضا اكتشاف المشكلات التي تواجه تطبيق التربية العملية في حقل الاجتماعيات الذي تكثر وتتنوع فيه الخبرات غير المباشرة .

مشكلة الدراسة

تحتل التربية العملية مكانة ذات قيمة أساسية في برامج إعداد المعلم لأنها كما يؤكد (منسون وبيب Monson and Bebb) تعدّ من أهم عناصر برنامج إعداد المعلم إن لم تكن أهمها [٢] ، ويعود ذلك لكونها توفر للطالب بيئة مناسبة لتطبيق ما درسه نظريا ، فعن طريق توفير هذه البيئة تنمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية .

والمتتبع لنمو مهارات طالب التربية العملية عموما والطالب المتخصص في الاجتماعيات بصفة خاصة ، يجد أن هناك عددا من العوامل التي تسهم في نمو مهاراته اللازمة للعمل في حقل التدريس ؛ وهذه العوامل تتوزع بين مشرف الكلية ، والمدرس المتعاون ، ومدير المدرسة ، والمناخ داخل المدرسة ، ومكتب التربية العملية ، وأخيرا فإن بعض هذه العوامل يتعلق بطالب التربية العملية نفسه .

ومشكلة الدراسة الحالية هي : ما درجة مساهمة العوامل المختارة في نمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية المتخصص في حقل الاجتماعيات ؟

أهداف الدراسة وأهميتها

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة مساهمة كل عامل من العوامل المختارة التي شملتها وعددها ٣٧ عاملا في نمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية المتخصص في حقل الاجتماعيات ، وهذه العوامل تتعلق بمشرف الكلية ، والمدرس المتعاون ، ومدير المدرسة ، ومدرسة التدريب ، ومكتب التربية العملية ، وطالب التربية العملية . وهدفت

أيضـا إلى تحديـد أهـم المشـكلات الـتي تواجـه تطبيـق الطـالب للتربيـة العمليـة في حقـل الاجتماعيات ، وهدفت في النهاية إلى اكتشاف الفروق (إن وجدت) بين وجهات نظر فئآت عينة الدراسة حول العوامل التي شملتها الدراسة .

إن تحديد درجة مساهمة كل عامل من العوامل التي شملتها الدراسة في نمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية المتخصص في حقل الاجتماعيات يمكن أن يفيد كل من له علاقة بهذا المجال ، وبالتـالي يمكن أن يستفاد من ذلك بوجه عام مما يساعد على تطوير التطبيق العملي وتحسين العائد في هذا المجال الحيوي ، حيث ينظر للتربيـة العملية على أنها أهم خبرة للدخول في مهنة التدريس [٣ ، ص٩] .

أسئلة الدراسة

١ - ما درجة مساهمة العوامل المختارة في نمو المهارات التدريسية لطالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات من وجهة نظر مشرف الكلية ، والمعلم المتعاون ، ومدير المدرسة ، وطالب التربية العملية ؟

٢ - ما أهم المشكلات التي تواجه طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات خلال تطبيقه للتربية العملية من وجهة نظر مشرف الكلية ، والمعلم المتعاون ، ومدير المدرسة ، وطالب التربية العملية ؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول درجة مساهمة العوامل المختارة في نمو المهارات التدريسية لطالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات تعود للمستوى التعليمي ، والخبرة في مجال الإشراف على التربية العملية ؟

مصطلحات الدراسة

التربية العمليـــة

تعرف التربية العملية بأنها ذلك الجزء من الإعداد المهني للطالب المعلم وفي أثنائها يتعلم على مواقف التدريس مع وجود نوع من التوجيه والإشراف من قبل كل من كلية

التربية ومدرسة التطبيق [٤ ، ص٧] . وهي برنامج تدريبي يلزم بالانضمام إليه الطلاب المنتظمون في دراسة مقررات الإعداد التربوي بهدف تطبيق جميع الكفايات العملية المكتسبة وفق التخصص خلال فترة زمنية لا تقل عن فصل دراسي واحد ولمدة خمسة أيام أسبوعيا [٥ ، ص١] . وقصد بالتربية العملية في الدراسة الحالية الفترة الزمنية التي قضاها الطالب المعلم المتخصص في حقل الاجتماعيات في التطبيق العملي في المدرسة التي وجه لها .

مشرف الكليـــة

هو أحد أعضاء الهيئة التدريسية في قسم المناهج أو من تقتضي الحاجة تعاونهم من الأقسام التربوية بكلية التربية أو من أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى بجامعة أم القرى أو المتخصصين من خارج الجامعة [٥ ، ص٢] . ويقصد به في الدراسة الحالية من كلف من قبل مكتب التربية العملية بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة بالإشراف على بعض طلاب التربية العملية المتخصصين في حقل الاجتماعيات المطبقين لهذه المادة بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٦هـ .

طالب التربية العمليـــة

هو الطالب الذي أتم الإعداد العلمي في القسم المختص واكتسب في الإعداد التربوي عشرين ساعة كحد أدنى [٥ ، ص٢] . ويقصد به في هذه الدراسة الطالب المتخصص في حقل الاجتماعيات (جغرافيا ، تاريخ ، حضارة) ويدرس في آخر فصل دراسي له بجامعة أم القرى ويطبق مادة التربية العملية في المدرسة الموجه لها بمدينة مكة المكرمة .

المهـــارة

يعرفها سالم والحليبي [٦ ، ص٢٨٠] " بأنها القيام بعمل معين بسهولة ودقة."

مهارات التدريس

يعرفها اللقاني والجمل [٧ ،ص ١٨٨] على أنها " قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجرائيات التي تساعده على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية تحقق من خلالها مستوى أفضل في العملية التعليمية وتظهر في المحصلة النهائية لنواتج التعليم." وقصد بها في الدراسة الحالية قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجرائيات التي تساعده على القيام بعملية تدريس الاجتماعيات بكفاءة عالية يتحقق من خلالها مستوى أفضل في العملية التعليمية في حقل الاجتماعيات وتظهر في المحصلة النهائية لنواتج التعليم في هذا الحقل .

مدرسة التدريب

ويقصد بها إحدى مدارس التعليم العام (ابتدائية ، متوسطة ، ثانوية) بمكة المكرمة ، والتي تسمح لكل من مشرف الكلية والطالب المعلم بالمشاهدة والتطبيق أثناء فترة التربية العملية (وهذا بناء على التعاون القائم بينها وبين الجامعة ، ويطلق عليها المدرسة المتعاونة [٨ ، ص١٧] .

المعلم المتعاون

هو أحد معلمي المدرسة المتعاونة ولديه خبرة كافية في التدريس ورغبة في التعاون مع كل من مشرف الكلية والطالب المعلم بالمشاهدة والتطبيق في الفصول الدراسية التي يقوم بتدريسها خلال فترة التربية العملية [٨ ، ص١٧] . وقصد به في الدراسة الحالية المعلم المتخصص في حقل الاجتماعيات (جغرافيا ، تاريخ ، حضارة ونظم إسلامية)، المعين رسميا في مدرسة التدريب لتدريس المواد الاجتماعية ولديه خبرة كافية في تدريس هذه المواد ورغبة في التعاون مع مشرف الكلية والطالب المعلم بالمشاهدة والتطبيق في الفصول التي يقوم بتدريسها خلال الفصل الدراسي الأول من عام ١٤١٦هـ .

حدود الدراســـة

اقتصرت الدراسة الحالية على :

١- طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة المطبقين للتربية العملية خلال الفصل الأول لعام ١٤١٦هـ دون طالباتها .

٢- الطلاب المتخصصين في حقل الاجتماعيات (جغرافيا، تاريخ، وحضارة) والمشرفين عليهم والمعلمين المتعاونين في تدريبهم ومديري المدارس التي تم بها تطبيق التربية العملية

٣ - مهارات طالب التربية العملية التدريسية .

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا : الإطار النظري

تأخذ برامج إعداد المعلمين أهمية كبيرة وتحظى بنوع من العناية التي تتناسب والدور الذي يقوم به المعلم نحو المجتمع وأبنائه . وتحتوي هذه البرامج على جانب نظري وآخر تطبيقي هو التربية العملية يتاح بواسطته فرصة للطالب لتطبيق ما أدركه في الجانب النظري وبالتالي تنمو مهارات الطالب التي تسعى التربية العملية إلى تنميتها عن طريق توفير البيئة المناسبة والإشراف الهادف . ويؤكد Salzillo and Vanfleet أن التربية العملية فقط جزء من برنامج إعداد المعلم إلا أنها تسهم بدرجة عالية في الإعداد المهني للمعلم [٩] .

وتعدّ كلية التربية بجامعة أم القرى في مكة المكرمة صاحبة خبرة في مجال إعداد المعلمين ؛ لأنها تعد امتدادا لكلية المعلمين التي تم افتتاحها في عام ١٣٧٢هـ بمكة المكرمة [١٠ ، ص١٤] .

والمتتبع لبرنامج إعداد المعلمين بهذه الكلية العريقة ، يجد أنه مستمر التطور وبخاصة في الجانب العملي التطبيقي منه والمتمثل في التربية العملية ؛ فمع مطلع العام الجامعي

١٤٠٨هـ خصص للتربية العملية فصل دراسي كامل يقضيه الطالب بالمدرسة التي يوجه للتدريب فيها وهو آخر فصل له بالجامعة [١١ ، ص٥] .

وتهدف التربية العملية في كلية التربية ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة إلى " تمكين الطالب المعلم من مهارات التدريس المختلفة ونظريات التعلم وكيفية استخدام الوسائل التعليمية وتطبيق المفاهيم الحديثة للمناهج الدراسية . وتهدف أيضا إلى تمكين الطالب من القيام بمهام المعلم المختلفة مثل التدريس والريادة وتخطيط وتنظيم الأنشطة اللاصفية ووضعها " [١٠ ، ص٨٧] .

ونحو تحقيق الأهداف السابقة ، فإن عددا من ذوي العلاقة تسند إليهم مسؤوليات متنوعة ، وينبغي أن تتضافر جهودهم ويرتفع مستوى التعاون فيما بينهم لتحسين مستوى التغذية الراجعة ومحاولة دعم الاتجاهات الحديثة في هذا الميدان ، وفي هذا المنحى أكدت جامعة أم القرى [١٠ ، ص٨٧] على أن الطالب المعلم يقوم " بالتدريس الفعلي داخل الصف وفقا لجدول دراسي يشترك في وضعه المشرف على التربية العملية بالاشتراك مع المعلم الأساسي ومدير المدرسة ."

ويعين لطالب التربية العملية مشرفا من قبل الكلية خلال فترة التربية العملية يطلق عليه مشرف الكلية ، وينبغي أن يكون هذا المشرف متخصصا في مناهج وطرق تدريس المادة التي يقوم بالإشراف على طلابها ، وعند الضرورة يسند الإشراف إلى عضو هيئة تدريس من قسم المناهج وطرق التدريس لضمان الجانب التربوي وسهولة اللقاء بالمتخصصين في المادة [٣ ، ص١٨] . وفي جامعة أم القرى تكثر أحيانا أعداد الطلاب المتقدمين لتطبيق التربية العملية في بعض التخصصات ومنها الاجتماعيات ، وهذا يؤدي إلى بقاء بعض الطلاب بدون مشرفين بعد اكتمال أنصبة المتخصصين في المادة وبقية أعضاء هيئة التدريس بالقسم مما يجعل مكتب التربية العملية يستعين ببعض أعضاء هيئة التدريس العاملين في بعض أقسام كلية التربية الأخرى بل يتعدى الأمر إلى الاستعانة ببعض أعضاء هيئة التدريس من أقسام أخرى من كليات الجامعة وأحيانا من المشرفين التربويين العاملين في

إدارة تعليم مكة المكرمة [١٠ ، ص٨٧] . ويلاحظ أن هذه الإجراءات لا تساعد على بلوغ أهداف التربية العملية كما ينبغي لأنها لا تحقق أحد المعايير في هذا المجال وهو أن يكون المشرف على الطلاب متخصص في مناهج وطرق تدريس المادة التي يتدربون على تدريسها [١٢ ، ص٢٠٩] .

ويواجه طلاب التربية العملية في جامعة أم القرى صعوبة في تدريس مادة الجغرافيا والتاريخ معا لأن إعدادهم بكفاية ومقدرة مقتصر على إحدى المادتين ، في حين أن مدارس التعليم العام تعدّ أن طبيعة عمل هؤلاء ضمن المواد الاجتماعية فسند لهم في الغالب تدريس المادتين [١٣] .

وهذه الصعوبة تعود إلى كون الأقسام الأكاديمية لم تعط هذا البعد أهمية كافية بحيث تعد طلابها بما يتناسب مع متطلبات العمل الفعلي في التدريس في مدارس التعليم العام ، وهذه المشكلة تؤثر على نفسية الطالب المعلم وأدائه في تدريس المادة التي لم يتخصص بها ، وبالتالي لا يرغب أن يزار من قبل المشرف وقت تدريسه لها .

ويطلب من مشرف الكلية القيام بخمس زيارات على الأقل لطالب التربية العملية في الفصل خلال مدة التدريب [٣ ، ص٢٦ ؛ ١٤] .

وتمشيا مع ما تهدف له التربية العملية ، فإن مجال تدريب الطالب لا يقتصر على التدريس بل لابد أن يتدرب ويطور مهاراته في جوانب متعددة منها الأنشطة المدرسية ، والإدارة ، والإشراف ، والمراقبة ، والريادة ، والوسائل التعليمية ، والمكتبة المدرسية ، والامتحانات ، والواجبات الطلابية ، والاجتماعات ، وطرق حل المشكلات المدرسية ، والعلاقات الإنسانية داخل المدرسة ، وخدمة المجتمع المحيط [٩ ؛ ١٥ ؛ ١٤] .

ومعروف أنه في الغالب لا يوجد لدى الطالب خلفية مناسبة عن التربية العملية عند تقدمه لتطبيقها ، وحتى يصبح الطالب على بصيرة بذلك توفر كليات التربية للطالب دليلا للتربية العملية ، ويجتمع بعض المسؤولين في مكاتب التربية العملية في الغالب بالطلاب قبل توجيههم للمدارس ليقوموا بتوضيح أبعاد هذا المجال الجديد بالنسبة للطالب.

إن تحديد المكان الذي تنفذ بـه التربيـة العملية ينبغـي أن يتـم في ضـوء أسس علميـة، ومنها توفير الفرصة للطالب قدر الإمكان في اختيـار مدرسـة التدريـب، وهـذا الإجـراء ربما خفف من حدة المشاكل التي تقابله مثل مشكلة المواصلات، وبالتـالي يمكـن أن يسـاعد هـذا العمل في إقبال الطالب على العمل بروح معنوية عالية، وبالتالي تنمو مهاراته بدرجـة أكثر. إلا أن الملاحـظ أن توزيـع الطـلاب على المدارس من قبـل مكـاتب التربيـة العمليـة يتـم في الغالب بطريقة عشوائية متأثرا بعوامل متعددة ؛ منها أن المدارس المتعاونة في هـذا المجـال لهـا إمكانات محدودة تجعلها لا تقبل إلا أعدادا محددة من الطلاب في كـل تخصـص، في حـين أن أعداد الطلاب الراغبين في تطبيـق التربيـة العمليـة في تلـك المـدارس كثيرة، وهـذا يـؤدي إلى توزيع بعض الطلاب بطريقة عشوائية رغم أنه لا يتمشى مع أهمية التربية العملية. وفي هـذا الشأن يؤكد Hauwiller et al. [١٦] أن التوزيـع العشـوائي لطـلاب التربيـة العمليـة علـى المدارس الذي يتم غالبـا، لا يتمشـى مـع أهميـة التربيـة العمليـة التي تعـد حجـر الزاويـة في تدريب الطالب.

إن أهميـة التربية العملية بالنسبة لبرنامج إعداد المعلمين والوظيفة التي تؤديها في هـذا المجال، تقتضيـان إعطاءها مزيدا من الاهتمام في اختيار مدرسة التدريـب، ومدير مدرسـة التدريب، والمدرس المتعاون، ومشرف الكلية. ويؤكد Salzillo and Vanfleet [٩] أنـه حتى يعدّ المدرسـون لعـالم اليوم وعـوالم الغـد، فإن إعـداد المعلمـين يحتـاج إلى إعـادة بنيـة بعض مساراته وتطبيقاته التقليدية.

وفي حين أن التربيـة العمليـة تعـدّ تـاج تدريـب المعلـم، فإن الربـط بينـها وبـين بقيـة عناصر التدريب غالبـا مشكوك فيه، فمكان ممارسة الطالب للتربية العملية يحدد في الغـالـب بطريقة عشوائية وقليـل من المحاولـة والمصادر تخصص للربط بين الجامعة والمدرسة.

إن خـبرة التدريـب في التربيـة العمليـة ينبغـي أن تكـون مسـتمرة، لأن المدرسـين المتعاونين يحتـاجون إلى أن يكـون لديهم إحسـاس قـوي بعنـاصر التدريـب الجـامعي، ولأن

العاملين في الجامعة يحتاجون إلى تغذية راجعة ومدخلات أخرى من المدارس وهذه العلاقة مفقودة في الغالب [١٦].

وينبغي أن يوجه طالب التربية العملية إلى المدرسة المختارة لتدريبه في أول يوم من أيام الفصل الدراسي المخصص للتطبيق ، ويخصص لتهيئته أسبوع أو أسبوعان في البداية للتعرف على المدرسة وأنشطتها ، وحضور بعض الحصص مع مدرس المادة المتعاون لمشاهدة التدريس الفعلي بالمدرسة [٣ ، ص٢٦]. ومع فاعلية ما سبق وموضوعيته ، إلا أن كثرة أعداد الطلاب المتقدمين لتطبيق التربية العملية تحول أحيانا في بعض الكليات ومنها كلية التربية بمكة المكرمة عن التقيد بذلك .

ويمر طالب التربية العملية خلال تطبيقه للمادة بمرحلة المشاهدة ، ومرحلة التدريس الفعلي المبدئي ، ومرحلة التدريس المكثف [١٧ ، ص ص ٤٩٣ ، ٥٠٣ ؛ ١٨ ، ص ص ١٠٤ ، ١٠٦] .

وتعدّ مرحلة المشاهدة مهمة ، حيث يدخل طالب التربية العملية على بعض المدرسين الأساسيين في مجال تخصصه ، ولهذه المرحلة وبقية المراحل أهداف وخطة يتم عن طريق تطبيقها بلوغ تلك الأهداف .

ويفضل أن يوجه لمدرسة التدريب عدد من الطلاب في التخصص الواحد ، وهذا ربما يسهم في زيادة ثقة الطالب لأنه في الغالب يقبل على مناقشة زملائه (أكثر من غيرهم) عندما تعترضه بعض المشكلات .

ويشكل المعلم المتعاون مصدرا غنيا لنمو مهارات طالب التربية العملية ، فهو يناقش مع الطالب كيفية توزيع موضوعات المقرر ، وأسئلة الاختبارات ، والوسائل التعليمية ، بل ويدخل عليه في الفصل أثناء تدريسه ويوفر له التغذية الراجعة المناسبة . وقد أكد Seperson and Joce [١٩] أن للمعلم المتعاون تأثيرا قويا في إعداد طالب التربية العملية المتدرب ، كما أكد هذا التأثير حمدان [٢٠ ، ص٣٢] .

وتعد رغبة طالب التربية العملية لمهنة التدريس عاملا مهما لنمو مهاراته ، لأن توافر الرغبة يجعل الطالب حريصا على الإصغاء ومحاولة الاستفادة من التدريب تدريجيا ويؤكد McNergney and Satterstrom [٢١] أن لرغبة طالب التربية العملية في التدريس علاقة إيجابية بأدائه .

وتبادل الزيارات في الفصول الدراسية بين طلاب التربية العملية في كل تخصص مع كتابة بعض الملاحظات وبالتالي مناقشتها ، يمكن أن يفيد في تنمية مهارات طالب التربية العملية إذا خطط له وأشرف عليه مشرف الكلية . وعن هذا البعد أورد Grimmett and Crechan [٢٢] أن المدرسين يقدمون تدريسا له مدى وعمق ومرونة عن طريق عملهم الجماعي التعاوني النابع من زياراتهم وملاحظاتهم لبعض الفصول ، وبالتالي دراستهم مع بعض للموضوعات المتعلقة بالتدريس ، وهذا يمكن محاولاتهم الابتداعية في التدريس .

إن لكل مهنة في الغالب بعض المشكلات التي تقابل من يعمل بها ، وتختلف في الغالب حدة بعض المشكلات مقارنة ببعض المشكلات الأخرى ، ويذكر Russell and Morrow [٢٣] أن المشكلات التي تقابل بعض مدرسي الاجتماعيات في المرحلة ما فوق الابتدائية هي : مشكلة استثارة رغبة الطلاب للدرس والتعامل مع الفروق داخل الفصل ، والمحافظة على ضبط النظام داخل الفصل ، واختبار الطلاب ودرجاتهم ونقلهم واختيار واستخدام طرق التدريس المناسبة .

ويأخذ المناخ داخل المدرسة أهمية كبيرة ، لأنه عندما يكون مناسبا يساعد طالب التربية العملية على نمو مهاراته لمساهمته في التخفيف من المشاكل التي تقابل الطالب. ويتوافر ذلك عندما يكون المشرف على طالب التربية العملية ، والمدرس المتعاون ، ومدير المدرسة مدركين من البداية للمشاكل التي تقابل الطالب ولديهم رغبة لحلها . وفي هذا المجال يؤكد Adams [٢٤ ، ص٣٣] أنه يبدو منطقيا أن التطبيق التربوي العملي يخدم أفضل إذا أصبح برنامج إعداد المعلم ومديري المدارس أكثر إدراكا للمشكلات التي تواجه المدرسين الجدد واستطاعوا توفير بيئة أكثر دعما لمرحلة التدريس .

ويفترض أن يحمل طالب التربية العملية في الغالب بعض الأفكار والطرق الجديدة على المدرسة ، ونتوقع أن يطبقها ولكنه يجد ضغوطا من العاملين في بعض مدارس التدريب تحد من حماسه ، ويشير Hodges [٢٥] إلى أن هنالك ضغوطا من العاملين ببعض مدارس التدريب على الطالب ليقوم بالتطبيق المماثل لما يقوم به العاملين بالمدرسة ويصاحب هذه المشكلة تخوف الطالب وعدم ثقته فيما سوف يقدم عليه من عمل .

وحتى تتم الفائدة المتوقعة من التربية العملية ، فإنه ينبغي أن تكون هناك حلقات نقاش أسبوعية في كل مدرسة من المدارس التي يوجد بها طلاب التربية العملية لضمان نجاح التدريب يحضرها مشرف الكلية والمدرس المتعاون وطلاب التربية العملية بالمدرسة ، تتم خلالها مناقشة بعض المشكلات التي تعترض عملية التدريب[٣ ، ص٣٣]. ويرى Salzillo and Vanfleet [٩] أنه ينبغي أن يكون هناك اجتماعات أسبوعية على مستوى الكلية يحضرها مشرف الكلية وطلاب التربية العملية ، ويكون ذلك وفق خطة مسبقة بحيث يحدد يوم معين وساعات محددة لطلاب كل تخصص ، وينسق ذلك مع المدارس التي تحتوي على الطلاب المطبقين .

ومع أهمية اللقاءات السابقة ودورها في الإسهام في نجاح التربية العملية إلا أن فاعليتها تعتمد على وجود خطة واضحة مسبقة فيما يتعلق بذلك .

ويوصي البزاز [٢٦] بأن يسعى المعلم قدر الإمكان لتكون أساليبه التدريسية جماعية وتعاونية ، وأن تشترك المدرسة التي تجرى فيها الأنشطة العملية ، والمشرفون والموجهون التربويون ، في عملية تقويم الطالب ، وأن يؤدي ذلك إلى تغذية راجعة لتحسين إعداد المعلمين .

وينقل البزاز [٢٦] عن رؤوف عبدالرازق هاني أن من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المدرسين في الولايات المتحدة : تخصيص مدة أطول للتربية العملية ، وحلقات دراسية (سمنارات) مرافقة للتربية العملية لمناقشة مشكلات التدريس واستراتيجياته ، وأن

يجرى تقويم الطلبة المطبقين بواسطة الأساتذة التربويين في الجامعة مشاركة مع مدرسي المرحلة ، وأن تتعدد الزيارات للطلبة المطبقين لمشاهدة وتقويم تدريسهم .

ثانيا : الدراسات السابقة

إن المتقصي لميدان التربية العملية يجد أنه ينال اهتماما من الباحثين ، فعلى المستوى العربي قام الجبر [٢٧] بدراسة المشكلات التي تواجه طلاب المواد الاجتماعية في التربية الميدانية ، وتكونت عينة البحث من سبعة وستين طالبا متخصصين في الجغرافيا والتاريخ سجلوا للتربية الميدانية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٠٢- ١٤٠٣هـ بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض .

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نسبة ٧٧,٦٪ من الطلاب يرغبون في التطبيق داخل مدينة الرياض ، و نسبة ٧٥,٤١٪ يدرسون أربع حصص في الأسبوع فقط ، ونسبة ٦٥,٥٢٪ يشاهدون زملاءهم في التدريس ، و نسبة ٩٠٪ يلجأون إلى المشرف عندما تواجههم مشكلة ، ونسبة ٥٠,٨٥٪ يتعاونون مع المدرس الأول في المدرسة بدرجة بسيطة ، ونسبة ٧٤,٥٨٪ لا يتعاونون مع زملائهم في المدرسة ونسبة ٨٥,٢٥٪ يستفيدون من المشرف بدرجة بسيطة ، ونسبة ٨٢,٧٦٪ يشعرون بأن المشرف يراقب عملهم في المدرسة بدرجة بسيطة ، ونسبة ٨١,٣٦٪ من أفراد الدراسة ينفذون توجيهات المشرف أثناء التربية الميدانية بدرجة بسيطة ، ونسبة ٦٦,٦٧٪ من أفراد الدراسة ، يرون أن الوسائل التعليمية تتوافر بمدارسهم ، ونسبة ٧٦,٦٧٪ من أفراد الدراسة أجابوا بأنه توجد بمدارسهم حجرة لعرض الأفلام وعمل الخرائط والمجسمات ، ونسبة ٩٥,٠٨٪ من أفراد العينة يرون أن إدارة المدرسة تتعاون معهم .

وعن مسؤوليات مشرف الكلية قام الوابلي [٨] بدراسة حول مسؤوليات مشرف الكلية على التربية العملية بجامعة أم القرى ، وقد استخدم الاستبانة أداة للدراسة ، ومن أهدافها تحديد مسؤوليات مشرف الكلية تجاه المساهمين في تنفيذ برنامج التربية العملية

والتعرف على مدى تطبيق مشرف الكلية لمسؤولياته. وطبقت الدراسة في عام ١٤٠٤-١٤٠٥هـ، وشملت الدراسة ١٩ مشرف كلية ، و١٢٧ طالبا معلما ، و١٧ مدير مدرسة متعاونة ، و ٥٨ معلما متعاونا. والنتائج التي توصلت لها الدراسة فيما يتعلق بمسؤوليات مشرف الكلية تجاه طالب التربية العملية هي :

١ -عقد اجتماع مع طلابه المعلمين لتقديم توجيهاته وإرشاداته قبل الذهاب للمدرسة.

٢- الذهاب مع طلابه المعلمين إلى المدرسة المتعاونة في اليوم المحدد لبدء التربية العملية .

٣- تعريف الطالب المعلم بأنظمة ولوائح المدرسة المتعاونة قبل وصوله إلى المدرسة.

٤- تعريف الطالب المعلم بأهداف التربية العملية والمشكلات التي قد تواجهه أثناء فترتها .

٥- مشاركة المعلم المتعاون والطالب المعلم في ترتيب وتوزيع الجدول الدراسي .

٦- تعريف الطالب المعلم بمدير المدرسة والمعلمين المتعاونين .

٧- مناقشة التقارير التي يكتبها الطالب المعلم حول انطباعاته ومشاهداته للدروس.

٨- مساعدة الطالب المعلم على تطبيق المفاهيم التربوية النظرية إلى واقع ملموس .

٩- مشاركة الطالب المعلم في مناقشة مشكلات التربية العملية التي واجهها .

١٠ -عقد اجتماعات فردية بعد كل زيارة للطالب المعلم لتقديم النقد البناء والتوجيه اللازم حول الدروس التي قام الطالب المعلم بتدريبها .

١١ - عقد اجتماعات جماعية بعد كل زيارة ، إذا احتاج جميع الطلاب المعلمين في المدرسة إلى توجيهات محددة .

١٢ - مناقشة الطالب المعلم بعد كل زيارة في جميع بنود بطاقة التقويم لتحديد وضعه .

١٣- أن يمارس مفهوم العلاقات الإنسانية مع الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية.

١٤- أن يقوم بإنذار الطالب المعلم في حالة تقاعسه عن أداء واجبه خلال فترة التدريب.

١٥- أن يشعر الطالب المعلم كل فترة بمدى تقدمه ليكون على بينة من مستواه التدريبي.

١٦- أن يطلع الطالب المعلم على الأساليب التي يتبعها في تقويمه .

١٧- أن يستفيد من التقويم الذاتي للطالب المعلم في التقويم النهائي للتربية العملية.

ويلاحظ أن جزءا من المسؤوليات السابقة يمكن أن يقوم به مكتب التربية العملية عن طريق عقد اجتماعات في بداية الفصل الدراسي وخلاله .

أما فيما يخص مدى تطبيق مشرف الكلية لمسؤولياته تجاه الطالب المعلم ، فبعد استخدام الباحث للتكرار والنسب المئوية ومقياس المطابقة (كا^{2}) لكل مسؤولية من المسئوليات المرتبطة بمحتوى المفردات المتعلقة بمدى تطبيق مشرف الكلية لتلك المسئوليات تجاه الطالب المعلم ، فقد ظهرت النتائج التالية : أن هنالك اتفاقا في وجهات نظر كل من مشرفي الكلية والطلاب المعلمين فيما يتعلق بتطبيقات ١٤ مسؤولية من المسؤوليات المناطة بهم، والتي عبرت عنها المفردات ذات الأرقام من ١ إلى ١٥ ، في حين اختلف الطلاب والمعلمون في وجهة نظرهم حول تطبيق مشرفي الكلية للمسؤولية رقم ١٦ ، حيث أشار الطلاب إلى عدم تطبيق مشرفي الكلية لهذه المسؤولية وهي أن يطلع الطالب المعلم على الأساليب التي يتبعها في تقويمه . وهذا يمكن أن يعود إلى أن الطالب يحتاج إلى وقت طويل وشرح كثير قبل أن يقتنع بالأساليب التي يتبعها المشرف عند تقويمه للطالب .

وقد قام فضل [٢٩] بدراسة تجريبية لاختبار فاعلية نموذج مقترح لإعداد وتدريب المعلم في تدريس العلوم في المدرسة العربية . وتكونت عينة الدراسة من ٢٦٠ من الطلاب المعلمين المقيدين في ثلاثة برامج مختلفة لإعداد معلمي التعليم العام التي تقدمها كلية التربية

بجامعة البحرين هي برنامج معلم الفصل ، وبرنامج التخصص الفرعي ، وبرنامج الدبلوم العام في التربية . وتم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية ، وأصبح هنالك مجموعتان تجريبيتان وأخرى ضابطة ، حيث تم تدريب الطلاب المعلمين في المجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجية الممارسة والتحليل الذاتي ، وفي المجموعة التجريبية الثانية باستخدام استراتيجية الممارسة ، والتحليل باستخدام التغذية الراجعة من الزملاء أو المشرف ، وطبقت على المجموعات ثلاثة اختبارات تحريرية في التحصيل . وعن طريق القياس القبلي والبعدي أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى أقل من ٠.٠١ لصالح المجموعة التجريبية الثانية مقارنة بالمجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة ، ولصالح المجموعة الأولى مقارنة بالمجموعة الضابطة ، أي أن استخدام استراتيجية الممارسة والتحليل مع التغذية الراجعة من الزملاء أو المشرف له تأثير فعال في زيادة قدرة الطالب المعلم لفهم مبادىء تدريس العلوم .

وقام غوني [٣٠] بدراسة عن العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التربية بالمدينة المنورة - جامعة الملك عبدالعزيز . وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض العوامل التي من شأنها أن تتدخل في أداء الطلاب أثناء التربية العملية ، وتمثل بالنسبة لهم عوامل تحد من كفاءتهم المطلوبة لهذه العملية التدريبية . وقد طبق الباحث استبانة على عينة من طلاب وطالبات المستوى الرابع المتوقع تخرجهم في الفصل الثاني لعام ١٤٠٧هـ اشتملت على ٦٠ طالبا و ٤٥ طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة :

١ - أن الإدارة المدرسية والمدرسين لا يضعون ثقتهم في أداء الطلاب المتدربين للمهام التدريسية حيث ينظر إلى المتدربين والمتدربات على أنهم أقل كفاءة من المدرسين الأساسيين ، ولذلك يقل تعاون وتوجيهات الإدارة المدرسية للمتدرب .

٢- أن طلاب وطالبات التربية العملية يعانون من زيادة العبء الدراسي بالكلية ، وهذا يجعلهم لايجدون وقتا كافيا لتأدية دورهم في التربية العملية بالشكل المطلوب ، حيث يقلل من جهدهم المبذول لتحضير دروس التربية العملية ولا يتيح لهم فرصة الاشتراك في الأنشطة المدرسية ومعايشة الجو المدرسي ، بالإضافة إلى أنها لا تترك لهم وقتا كافيا لتصحيح دفاتر تلاميذهم وتقلل من الفرص لمناقشة بعض الآراء والأفكار مع المدرسين الأساسيين بالمدرسة .

٣- عدم وفرة أماكن مناسبة بالمدرسة لعقد اجتماعات بين الطلاب المتدربين والمدرسين ولمراجعة الدروس وتصحيح دفاتر الطلاب بالإضافة إلى عدم توافر وسائل المواصلات المريحة والوسائل التعليمية والمكتبة المدرسية المناسبة .

٤- أن الطلاب والطالبات يعتقدون أن من معوقات أدائهم في التربية العملية عدم إعدادهم إعدادا تربويا وأكاديميا جيدا .

وقام حسان [٣١] بدراسة واقع التربية العملية في دول الخليج العربية ، وقد كان من ضمن أهداف الدراسة تحديد الصعوبات التي تواجه الطلبة والمشرفين والإداريين . وقد استخدم الباحث استبانة احتوت على ٢٢ سؤالا تم إرسالها إلى ست دول من دول الخليج العربية ، وقد تم الرد من قبل دولة البحرين ، والإمارات العربية المتحدة ، والكويت ، وقطر ، وسلطنة عمان . وقد أشارت النتائج إلى وجود صعوبات نفسية بالنسبة للطلبة فيما يتعلق بالتكيف مع المواقف الجديدة ، وصعوبة في الوصول إلى بعض المدارس ، والنقص في الوسائل التعليمية ، وصعوبة تنظيمية هي الإرباك الذي يتعلق بالجدول المدرسي .

وأجرى ياركندي [٣٢] دراسة تقويمية لبعض جوانب التربية العملية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس عددهم ٤٥ وقع عليهم الاختيار بطريقة عشوائية ، وجميع طالبات الفرقة الرابعة وعددهن ٣٣١ طالبة ، ولم يرد في حدود الدراسة أي إشارة إلى العام الذي طبقت فيه . ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة أن هناك حاجة لزيادة فترة المشاهدة لتكون أربعة أسابيع وتخصيص فصل دراسي

كامل للتربية العملية ، وأن علاقة التفاعل بين الطالبة وعضو هيئة التدريس قليلة ، وأن هناك عدم تفرغ للمشرفة لتوجيه ومتابعة طالبة التربية العملية لانشغالها بمحاضراتها في الكلية .

وأجرى الوابلي والدخيل [٣٣] دراسة هدفت إلى التعرف على نوعية الدوافع ذات التأثير المباشر في اختيار طلاب جامعة أم القرى للالتحاق ببرامج إعداد المعلم ، وتحديد الحوافز الإيجابية ، والاستفادة منها في اختبارات القبول . وقد تم توزيع الأداة على مجتمع الدراسة ، وهم طلاب وطالبات التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١٥/١٤١٦هـ وعددهم ٧٥٤ . ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن أهم الحوافز الداخلية ذات الأهمية المؤثرة في التحاق الطلاب المعلمين ببرنامج إعداد المعلم بجامعة أم القرى كانت على النحو التالي : (١) الإيمان بقدسية المهنة ، (٢) الرغبة في خدمة أبناء المجتمع السعودي ، (٣) القناعة بأنها تعطي فرصة للعطاء ، (٤) القدرة على تدريس التخصص بأسلوب فاعل ، (٥) الرغبة في العمل مع التلاميذ ومساعدتهم على التعلم . أما الحوافز الخارجية ، فقد أوضحت الدراسة أن أهمها هو أن الدين الإسلامي يحث على تعليم الآخرين ووضوح خط سير المهنة مقارنة بغيرها من المهن الأخرى .

وقام ذياب [٣٤] بدراسة ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية ، وشملت الدراسة جميع الطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج التربية العملية للعام ١٩٩٥/١٩٩٦م في الفصل الدراسي الثاني وعددهم ١٤٣ طالبا وطالبة من جميع التخصصات . وتوصلت الدراسة إلى أن ميول الطلبة المعلمين نحو الجزء النظري والعملي التطبيقي من البرنامج ، والمدارس المتعاونة والمعلمين والمعلمات المتعاونين إيجابية عموما . أما ميولهم نحو المشرفين فقد كانت إيجابية في بعض الجوانب ، ومنها مساعدة المشرفين لهم في تطوير شخصياتهم والتغلب على الصعوبات التي واجهتهم ، وسلبية نحو البعض الآخر ، حيث إن نسبة ٣٥٪ فقط اعتبروا أن عدد الزيارات كان كافيا ، ونسبة ٢٧.٤٪ فقط اعتبروا أن المشرف حضر عددا كافيا من الدروس . كما بينت نتائج الدراسة أن ميول الطلبة المعلمين نحو المواصلات ، والإمكانات ، والوسائل كانت سلبية .

كما وجد في ميدان التربية العملية اهتمام من قبل الباحثين خارج العالم العربي ، حيث قام Payne [٣٥] بدراسة حول العلاقة بين معدلات إنجاز طالب التربية العملية المعطاة من قبل تلاميذ المرحلة الابتدائية - المرحلة التي طبق بها الطلاب المعلمون مادة التربية العملية - ومشرف الكلية والمعلمين المتعاونين . وهدفت الدراسة إلى اختبار هذه العلاقة . وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، الطلاب المعلمين ، المعلمين المتعاونين ، ومشرفي الكلية ، وقد بلغ العدد الكلي لأفراد العينة ٨٧٩ فردا ، وطبقت على العينة أداة خاصة بمهارات التدريس ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعات في المعدلات المعطاة لإنجاز طلاب التربية العملية حيث اتضح أن معدل متوسط الإنجاز المعطى من قبل التلاميذ أقل من المتوسط المعطى من قبل المعلمين المتعاونين ، وهو أقل أيضا من المتوسط المعطى من قبل مشرفي الكلية . كما توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباط متوسطة بين معدل الإنجاز المعطى لطالب التربية العملية من قبل مشرفي الكلية والمعلمين المتعاونين ، حيث وصلت إلى ٠,١٩ و ٠,١٨ في حين أن معدل الإنجاز المعطى من قبل التلاميذ لم يكن مرتبطا بالمعدلات المعطاة من قبل مشرفي الكلية ولا بالمعدلات المعطاة من قبل المعلمين المتعاونين .

كما أجرى Palonsky and Jacobsen [٣٦] دراسة حول تصورات الطلاب المعلمين بالمرحلة الابتدائية عن البنية الاجتماعية للمنهج هدفت إلى تتبع المنظور الذي يطوره الطلاب نحو تدريس الاجتماعيات ، وتحديدهم للهدف من تدريسها ، ووضع هذه المواد بين المواد الأخرى والمدرس المتعاون في هذا الحقل . ولتحقيق أهداف الدراسة أجريت مقابلات مستقلة مسجلة على عينة مكونة من ٤١ طالبا معلما من المعدين للعمل في التعليم الابتدائي من جامعتين من جامعات الولايات المتحدة الواقعة في الوسط الشرقي ، حيث إن ٢٩ منهم تم اختيارهم من إحدى الجامعتين وسمح لهم باختيار الصف الذي يريدون تدريسه ، وكان ذلك خلال العام ١٩٨٧م والفصل الدراسي الثاني لعام ١٩٨٨م ؛ أما ١٢

من أفراد الدراسة فقد تم سحبهم بطريقة غير عشوائية من الجامعة الثانية خلال العام ١٩٨٧م، ومن نتائج الدراسة ما يلي :

١- لا يوجد لدى الطلاب المعلمين أفراد العينة المتخصصين في حقل الاجتماعيات تحديد عام للهدف من تدريس الاجتماعيات وكانت الأهداف التي ذكروها نابعة مما يدرسون من موضوعات في صفوف تعليمية محددة .

٢- أن العلاقة بين الطالب والمدرس المتعاون كانت قوية ، وهم يحافظون عليها ويعرفون المدرسين المتعاونين معهم تماما أفضل من معرفتهم لأساتذتهم بالجامعة . وقد أشار الطلاب إلى أن للمدرس المتعاون أثرا على طريقتهم في التدريس ومهاراتهم مع احتفاظه باحترامهم كما أشاروا إلى أن لدى المدرس المتعاون معرفة متنوعة يحتاجها الطالب المعلم فهو مصدر لمعرفة دقيقة .

٣- أشار الطلاب المعلمون إلى أن الاجتماعيات تحتل آخر مكان من حيث الأهمية بين بقية المواد الدراسية مما يجعل تدريسها في الغالب في آخر اليوم .

وعن معوقات الإشراف على طالب التربية العملية قام Richardson Koebler [٣٧] بدراسة ميدانية هدفت إلى تحديد معوقات إصلاح التربية العملية التي تقابل مشرفي الجامعة . وتكونت العينة من أربعة عشر طالبا وطالبة تربية عملية ، وأربعة عشر مدرسا متعاونا ومشرف جامعة. وقد استخدمت طريقة الملاحظة الرسمية وغير الرسمية والمقابلات الشخصية ، وطبقت الدراسة في أربع مدارس ابتدائية تقع في الجنوب الغربي للولايات المتحدة في فصلين دراسيين متتابعين . ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الطلاب المعلمين شعروا أن أقوى مؤثر (سلبا أو إيجابا) في تعلمهم للتدريس هو تطبيقهم للتربية العملية ، والمعلمون المتعاونون ، والخبرة ، والمدرسون الآخرون ، وبرامج التدريب أثناء الخدمة ، وطرق التدريس ، والزملاء ، والأقرباء ، ومن ذواتهم . وقد أوضحت الدراسة أن المعلمين المتعاونين يرون أن لكل مدرس شخصية ولم يكن هناك رغبة لدى المعلمين المتعاونين للحديث عن انعكاساتهم عن تدريسهم وتدريس طلاب التربية العملية.

وأظهرت الدراسة أن للحقيقة السابقة لدى المعلم المتعاون علاقة غير إيجابية تؤثر بدرجة كبيرة على التغذية الراجعة التي يوفرها المعلم المتعاون لطالب التربية العملية، حيث إن المعلمين المتعاونين لن يسمحوا لطلاب التربية العملية بالدخول إلى الحجرات الدراسية لملاحظة بعض المعلمين. كما أظهرت الدراسة أن دور مشرف الجامعة غامض ومربك للمعلم المتعاون حيث يقوم بملاحظة قصيرة (وسمينار) قصير للتغذية الراجعة من كل أسبوعين وهو لا يصرف وقتا كافيا لبناء ثقة مع الطالب والمدرس المتعاون. وأخيرا أظهرت الدراسة أن أكثر المدارس لا توفر بيئة مناسبة لدعم تحليل حازم لعملية التدريس.

وقام Yinger [٣٨] بدراسة تتبعية لمدة خمسة أشهر لطريقة التخطيط للتدريس لدى إحدى مدرسات الصفين الأول والثاني الابتدائي مجتمعة بولاية متشجن الأمريكية، وهذه المدرسة لها خبرة في التدريس لمدة ست سنوات، وهدفت الدراسة إلى تلبية الحاجة إلى توظيف نماذج عملية لإجراءات التخطيط للتدريس، وقد خضعت هذه الحالة لطرق ملاحظة متنوعة. وأوضحت الدراسة أن التخطيط على مستوى السنة الدراسية ركز على المحتوى، والأهداف، وتتابع موضوعات المحتوى، والوسائل التعليمية، والمصادر، والأفكار الأساسية لكل مادة دراسية. وقد خصص لكل مادة دفتر تحضير مستقل وهذه هي بعض الجوانب التي يتدرب الطالب المعلم عليها خلال فترة التربية العملية.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها قد تناولت جوانب متنوعة من جوانب التربية العملية، فقد تناولت دراسة الجبر المشكلات التي تواجه طلاب المواد الاجتماعية في التربية الميدانية، وركزت دراسة الوابلي على مسؤوليات مشرف الكلية على التربية العملية بجامعة أم القرى، واهتمت دراسة فضل بتجريب نموذج مقترح لإعداد وتدريب المعلم في تدريس العلوم في المدرسة العربية، وركزت دراسة غوني على العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التربية بالمدينة المنورة، وتناولت دراسة حسان واقع التربية العملية في دول الخليج العربية، وركزت دراسة ياركندي على تقويم بعض

جوانب التربية العملية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة ، واهتمت دراسة الوابلي والدخيل بموضوع التعرف على نوعية الدوافع ذات التأثير المباشر في اختيار طلاب جامعة أم القرى للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين ، وركزت دراسة دياب على ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية . أما دراسة Payne ، فقد ركزت على العلاقة بين معدلات إنجاز طالب التربية العملية المعطاة من قبل تلاميذ المرحلة الابتدائية ومشرف الكلية والمعلمين المشرفين ، في حين أن دراسة Palonsky and Jacobsen اهتمت بتصورات الطلاب المعلمين بالمرحلة الابتدائية عن البيئة الاجتماعية للمنهج ، وقد اهتمت دراسة Richardson بتحديد معوقات إصلاح التربية العملية التي تقابل مشرفي الجامعة ، كما ركزت دراسة Yinger على التخطيط للتدريس .

وهذا يوضح أهمية وحيوية موضوع التربية العملية لدى الباحثين مما جعلهم يتناولون جوانبه المختلفة ، والدراسة الحالية ركزت على عوامل نمو المهارات التدريسية لطالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات ، فهي منسجمة مع الدراسات السابقة في اهتمامها بجانب من جوانب التربية العملية ، وتختلف عن أكثر الدراسات السابقة في تركيزها على عوامل نمو المهارات التدريسية لدى طلاب التربية العملية المتخصصين في حقل الاجتماعيات. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في مرحلة بناء أداة الدراسة وتحديد المصطلحات ، كما أنها شجعت الباحث على اختيار موضوع الدراسة.

إجراءات البحث

مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب التربية العملية المطبقين في العام الدراسي ١٤١٦هـ المنتمين إلى حقل الاجتماعيات – تخصص : جغرافيا ، تاريخ ، حضارة ونظم إسلامية ، ومن المشرفين على الطلاب سابقي الذكر ، ومعلمي الاجتماعيات المتعاونين في

الإشراف على تدريب الطلاب ، ومديري المدارس التي طبق بها الطلاب مادة التربية العملية .

عينة البحث

اشتملت عينة البحث على ١٣٢ فردا ، هم طلاب التربية العملية المطبقين في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٦هـ المنتمين إلى حقل الاجتماعيات - تخصص : جغرافيا، تاريخ ، حضارة ونظم إسلامية ، والمشرفين على الطلاب سابقي الذكر ، ومعلمي الاجتماعيات المتعاونين في عملية تدريب الطلاب سابقي الذكر ، ومديري المدارس التي طبق بها الطلاب مادة التربية العملية . وقد تم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية أجريت بين الفصلين الدراسيين الأول والثاني لعام ١٤١٦هـ .

وبهذا فإن عدد الاستبانات الموزعة قد بلغ ١٣٢ استبانة وبلغ العائد منها ١١٣ استبانة بنسبة ٨٥,٦٪ .

جدول رقم ١ . فئات أفراد العينة والاستبانات الموزعة والعائد منها

الفئة	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات العائدة	نسبة العائد المستخدم
١ - مشرف كلية	١٦	١٣	١٠٪
٢ - مدير مدرسة	٢٧	٢٢	١٦,٦٪
٣ - معلم متعاون	٤٠	٣٢	٢٤٪
٤ - طالب تربية عملية	٤٩	٤٦	٣٥٪
المجموع	١٣٢	١١٣	٨٥,٦٪

يوضح جدول رقم ١ فئات أفراد العينة وعدد الاستبانات الموزعة على كل فئة والعائد منها ، كما يوضح أن عدد الاستبانات الموزعة على أفراد العينة قد وصل إلى ١٣٢

استبانة ، في حين أن العائد قد بلغ ١١٣ استبانة بنسبة ٨٥.٦٪ ، ويوضح الجدول نسب العائد من قبل كل فئة من فئات أفراد العينة .

جدول رقم ٢ . المستوى التعليمي لأفراد العينة

المستوى التعليمي	العــدد	النسبة المئوية
١ – شهادة أعلى من الشهادة الجامعية .	١٦	١٤.١٪
٢ – شهادة جامعية .	٤٨	٤٢.٥٪
٣ – طالب تربية عملية أو حاصل على شهادة كلية متوسطة .	٤٩	٤٣.٤٪
المجمـوع	١١٣	١٠٠٪

يوضح جدول رقم ٢ أن ٤٩ من أفراد العينة طلاب تربية عملية أو حاصلون على شهادة الكلية المتوسطة ، ٤٨ حاصلون على الشهادة الجامعية ، في حين أن ١٦ حاصلون على شهادة أعلى من الجامعية .

أداة البحث

نحو تحقيق أهداف البحث قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من ثلاثة أجزاء ، حيث بني الجزء الأول لاستخراج بعض البيانات الشخصية للمجيب ذات العلاقة بالبحث مثل : التخصص ، والمؤهل ، وسنوات الخبرة . وقد أرفق للمجيب خطاب يوضح كيفية الإجابة عن هذا الجزء وهي إما بوضع إشارة (√) أو الكتابة في المكان المخصص لذلك .

أما الجزء الثاني ، فقد احتوى على ٣٧ عبارة كل عبارة تمثل عاملا من عوامل نمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية المنتمي إلى حقل الاجتماعيات ، ووضع أمام العبارة مقياس متدرج في أربعة مستويات وطلب من المجيب أن يضع إشارة (√) أمام العبارة في المستوى الذي يعبر عن وجهة نظره ، في حين أن الجزء الأخير تطلب من المجيب

كتابة أهم خمس مشكلات تقابل تطبيق طالب التربية العملية المنتمي لحقل الاجتماعيات ، وقد تم توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة في آخر الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٦هـ .

صـــدق الأداة

قبل بدء الباحث ببناء أداة البحث قام باستعراض بعض أدبيات البحث في مجال التربية العملية عامة وفي مجال الاجتماعيات خاصة بالإضافة إلى الملاحظات التي سبق أن دونها خلال زياراته لطلاب التربية العملية وتدريسه لمواد طرق تدريس الاجتماعيات . وبعد ذلك قام ببناء الاستبانة في ضوء السابق في صورته الأولية ، ثم عرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس ذوي العلاقة من العاملين في كلية التربية بمكة المكرمة التابعة لجامعة أم القرى ، وكلية المعلمين بالطائف ، وكلية التربية بالطائف التابعة لجامعة أم القرى ، وقد قاموا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم التي أخذ بها الباحث وفي ضوئها أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق في صورته النهائية .

بعد ذلك وللتأكد من مدى وضوح عبارات الاستبانة قام الباحث بتطبيقها على عدد عشرة من مديري المدارس من خارج عينة الدراسة ، وبعد إجابتهم عنها اتضح أنها كانت واضحة بالنسبة لهم وبذلك فهي مناسبة للتطبيق .

ثبـــات الأداة

تم حساب ثبات الأداة بواسطة الحاسب الآلي بجامعة أم القرى ، وقد تبين أن ثبات فقرات الأداة قد وصل إلى ٨٩.٦٪ باستخدام ألفا كرونباخ (Alpha Chronbach) .

المعالجة الإحصائية لتحليل البيانـــات

عند تحليل بيانات البحث استخدمت التكرارات والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، واختبار (ف) تحليل التباين الأحادي ، واختبار توكي Tukey – HSD Procedure للمتابعة إذا كان هناك دلالة إحصائية لاختبار (ف) .

تحليل البيانـــات ونتائج البحث

عند تحليل بيانات الدراسة قام الباحث بعرضها وفق أسئلة الدراسة في الجداول ذات الأرقام ١ - ٤ .

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول ونصه : ما درجة مساهمة العوامل المختارة في نمو مهارات طالب التربية العملية التدريسية المتخصص في حقل الاجتماعيات ؟ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة .

جدول رقم ٣ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد الدراسة عن العوامل المساهمة في نمو مهارات طالب التربية العملية في حقل الاجتماعيات

م	العامل	درجة المساهمة في نمو مهارات الطالب	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	وجود مشرف الكلية المتخصص في مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات	٣,٦٤	٠,٦٠
٢	وجود مشرف الكلية المتخصص في المناهج وطرق التدريس	٣,٢٣	٠,٦٨
٣	وجود مشرف الكلية المتخصص في التربية	٣,١٠	٠,٧٦
٤	وجود مشرف الكلية المتخصص في مجال تخصص الطالب الأكاديمي	٣,٤٠	٠,٧٢
٥	توافر خبرة مشرف الكلية في الإشراف على طلاب التربية العملية	٣,٤٤	٠,٧٤
٦	امتلاك مشرف الكلية الرغبة بالعمل في مجال التربية العملية	٣,٤٠	٠,٧٦
٧	كثرة زيارات مشرف الكلية للطالب مع إعطاء توجيهات بعد	٣,٤١	٠,٧٣
٨	توافر خبرة المدرسة الموجه لها الطالب في ميدان التربية العملية	٣,٤٤	٠,٧٧
٩	نوع مبنى المدرسة الموجه لها طالب التربية العملية	٣,١٤	٠,٧٣
١٠	تكامل تجهيزات المدرسة الموجه لها طالب التربية العملية .	٣,٤٠	٠,٧٩
١١	توافر غرفة مجهزة خاصة بالوسائل التعليمية في حقل الاجتماعيات	٣,٢٧	٠,٩٦
١٢	توافر إذاعة مدرسية تخدم أهداف تعليم الاجتماعيات	٢,٨١	٠,٨٦
١٣	توافر غرفة مجهزة مخصصة لأنشطة الاجتماعيات	٣,٠٤	١,٠٤
١٤	تبني المدرسة الموجه لها الطالب لأنشطة خاصة بالمواد الاجتماعية	٢,٩٧	٠,٨٧

تابع جدول رقم ٣

م	العامل	درجة المساهمة في نمو مهارات الطالب	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٥	تزايد الحصص التي يدرسها الطالب تدريجيا بمعدل حصتين في الأسبوع إلى أن يبلغ نصابه التدريسي	٢,٩٢	٠,٩٦
١٦	وجود جدول أسبوعي لتدريب الطالب ومشاهدته للأدوار المختلفة بالمدرسة	٣,٠٣	٠,٩٧
١٧	حضور الطالب لمشاهدة التدريس لمدة أسبوع قبل بدئه التدريس الفعلي	٣,٦١	٠,٧٤
١٨	تدريب الطالب على تحضير وتقديم درس من تخصصه أمام زملائه أثناء دراسته لطرق التدريس	٣,٣٢	٠,٩٥
١٩	قيام الطالب بتطبيق ما درسه في مواد الإعداد التربوي	٣,٣٤	٠,٦٤
٢٠	استشارة الطالب لزملائه المطبقين بالمدرسة	٣,٢٨	٠,٧٧
٢١	دخول الطالب لمشاهدة زملائه المطبقين للتربية العملية مع مناقشة النتائج مع المشرف	٣,١٥	٠,٩٦
٢٢	وجود عدد من الطلاب المطبقين للتربية العملية في المدرسة	٣,٣١	٠,٧١
٢٣	خبرة معلم الاجتماعيات المتعاون في التدريس	٣,٦٦	٠,٥٨
٢٤	توافر الرغبة لدى معلم الاجتماعيات المتعاون بتوجيه ومتابعة طالب التربية العملية	٣,٦١	٠,٦٣
٢٥	تعدد زيارات المعلم المتعاون للطالب مع إعطاء توجيهات بعد الزيارة	٣,٢٧	٠,٨٧
٢٦	امتلاك المعلم المتعاون مؤهلا أعلى من الجامعي	٣,٠٠	١,٠٩
٢٧	خبرة مدير المدرسة في مجال التربية العملية	٣,٥٠	٠,٧١
٢٨	توافر الرغبة لدى مدير المدرسة بتوجيه ومتابعة طالب التربية العملية	٣,٤٨	٠,٧٣
٢٩	تعدد زيارات مدير المدرسة للطالب مع إعطاء توجيهات بعد الزيارة	٣,٠٨	٠,٨٨

تابع جدول رقم ٣

م	العامل	درجة المساهمة في نمو مهارات الطالب	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٠	متابعة مشرف الكلية والمعلم المتعاون ومدير المدرسة تنفيذ توجيهاتهم	٣,٣٥	٠,٨٠
٣١	عقد اجتماعات أسبوعية بالمدرسة لمناقشة المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية	٣,٠٣	١,١١
٣٢	إعطاء فرصة لاختيار الطالب المعلم مدرسة التدريب	٣,٨٩	١,٠٩
٣٣	تفرغ الطالب للتربية العملية فقط	٣,٤١	٠,٨٨
٣٤	توجيه الطالب المعلم للعمل بالمدرسة في أول يوم من أيام الفصل الدراسي	٣,١٠	٠,٩٤
٣٥	عقد اجتماعات أسبوعية بالكلية لمناقشة المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية	٣,٠٨	٠,٩٦
٣٦	عقد اجتماع عام للطلاب قبل توجيههم للمدارس لتوضيح أبعاد التربية العملية	٣,٢٧	٠,٩٨
٣٧	وجود دليل للتربية العملية	٣,٢٦	٠,٩٤

يوضح جدول رقم ٣ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بدرجة مساهمة العوامل التي شملتها الدراسة في نمو مهارات طالب التربية العملية، وقد انحصرت بين ٣,٨٩ و ٢,٨١ للعامل الخاص بإعطاء فرصة لاختيار الطالب مدرسة التدريب، والعامل المتعلق بتوافر إذاعة مدرسية تخدم أهداف تعليم الاجتماعيات على التوالي.

كما يوضح الجدول أن الانحرافات المعيارية قد تراوحت بين ١,١١ و ٠,٥٨ للعامل المتعلق بعقد اجتماعات أسبوعية بالمدرسة لمناقشة المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية، والعامل الخاص بخبرة معلم الاجتماعيات المتعاون في التدريس على التوالي. ويلاحظ بصفة عامة أن عدد ٣٤ من المتوسطات الحسابية قد زادت قيمها على ٣، وبهذا

فإنها تشير إلى أن ٣٤ عاملا من العوامل التي شملتها الدراسة وعددها ٣٧ عاملا تسهم بدرجة عالية في نمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات . ويتضح أيضا أن أهم ١٨ عاملا تسهم في نمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات من بين العوامل المدروسة هي : إعطاء فرصة لاختيار الطالب مدرسة التدريب ، وخبرة معلم الاجتماعيات المتعاون في التدريس ، ومشرف الكلية المتخصص في مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات ، وحضور الطالب لمشاهدة التدريس لمدة أسبوع قبل بدئه التدريس الفعلي ، وتوافر الرغبة لدى معلم الاجتماعيات المتعاون بتوجيه ومتابعة طالب التربية العملية ، وخبرة مدير المدرسة في مجال التربية العملية ، توافر الرغبة لدى مدير المدرسة بتوجيه ومتابعة طالب التربية العملية ، وخبرة مشرف الكلية في الإشراف على طلاب التربية العملية ، وخبرة المدرسة الموجه لها الطالب في ميدان التربية العملية ، وكثرة زيارات مشرف الكلية للطالب مع إعطاء توجيهات بعد الزيارة ، وتفرغ الطالب للتربية العملية فقط ، وامتلاك مشرف الكلية الرغبة بالعمل في مجال التربية العملية ، ومشرف الكلية المتخصص في مجال تخصص الطالب الأكاديمي ، وتكامل تجهيزات المدرسة الموجه لها طالب التربية العملية ، ومتابعة مشرف الكلية والمعلم المتعاون ومدير المدرسة تنفيذ توجيهاتهم ، وقيام الطالب بتطبيق ما درسه في مواد الإعداد التربوي ، وتدريب الطالب على تحضير وتقديم درس من تخصصه أمام زملائه في أثناء دراسته طرق التدريس، ووجود عدد من الطلاب المطبقين للتربية العملية في المدرسة .

كما اتضح أن أكبر عامل يسهم في نمو مهارات طالب التربية العملية هو إعطاء فرصة لاختيار الطالب مدرسة التدريب إذ حصل على أعلى متوسط حسابي وهو ٣,٨٩ ، وإعطاء الطالب هذه الفرصة ربما كان له بعض المبررات منها توافر المواصلات ، وطبيعة العلاقات الإنسانية داخل المدرسة ، ووجود طلاب آخرين يعرفهم الطالب يطبقون بالمدرسة ، وسمعة المدرسة وطلابها عموما ، وموقع المدرسة ومدى احتوائها على المرافق. ومع أهمية توفير الفرصة أمام الطالب لاختيار المدرسة إلا أن المدرسة نفسها يمكن

أن تكون غير مناسبة للتدريب ، وبعض المدارس والمسؤولين يعتقدون أن الطالب يـأتي لتكميل الجدول وهـذا مبدأ يترتب عليه مضار كثيرة ، في حين أنه لا يساعد على تحقيق أهداف التربية العمليـة . يلـي العامل السابق في المساهمة العامل المتعلق بخبرة معلم الاجتماعيات المتعاون في التدريب ، ومعروف أن طالب التربية العملية لـه علاقة كبيرة بالمعلم المتعاون لما يكون بينهما من تنسيق مستمر واجتماعات ومناقشات حول كثير من محتويات المادة ، بالإضافة إلى أن المعلم المتعاون يحضر في الغالب كثيرا من الحصص التي يدرسها طالب التربية العملية ، وبالتالي فالطالب يحصل على تغذية راجعة في كثير من الأحيان عن طريق المعلم المتعاون .

أما ثالث عامل من العوامل التي تسهم في نمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات من وجهة نظر أفراد الدراسة فهو العامل المتعلق بوجود مشرف الكلية المتخصص في مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات حيث بلغ المتوسط ٣,٦٤ ، وهـذا العامل احتل هـذه المكانة لأنه يؤدي إلى عمل متناسق في الغالب ، ولأن المفاهيم المستخدمة معروفة لدى الطرفين ، فهذا المشرف في الغالب يسهل التفاهم معه لأنه يقوم في الغالب بتدريس الجانب النظري للمادة . يلي ذلك في المساهمة في نمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات حسب وجهة نظر أفراد الدراسة العامل الخاص بحضور الطالب لمشاهدة التدريس لمدة أسبوع قبل بدئه التدريس الفعلي ، ويبدو منطقيا إذا أخذ في الاعتبار كثرة المتأثرين من عملية تطبيق التربية العملية أن تخصيص فترة مناسبة لمشاهدة الطالب لعملية التدريس قبل بدئه للتدريس الفعلي يعد عاملا ذا فاعلية خاصة إذا كان له خطة محددة الخطوات .

أما العامل الخامس الذي يساهم في نمو مهارات طالب التربية العملية بدرجة عالية حسب وجهة نظر أفراد الدراسة فهو العامل المتعلق بتوافر الرغبة لـدى معلم الاجتماعيات المتعاون بتوجيه ومتابعة طالب التربية العملية إذ بلغ المتوسط الحسابي لهـذا العامل ٣,٦١ ، ويليه العامل المتعلق بخبرة مدير المدرسة في مجال التربية العملية إذ وصل المتوسط الحسابي

لهذا العامل إلى ٣,٥٠ . وتوافر الرغبة من قبل المعلم المتعاون يجعله يعمل بفاعلية أكثر مع طالب التربية العملية مما يساعد في نمو مهارات الطالب لأن العلاقات بين الاثنين سوف يسودها نوع من الاحترام المتبادل والتوجيهات الأخوية . وأما بالنسبة لخبرة مدير المدرسة في مجال التربية العملية ، فإنها تأخذ أهميتها من أن المدير يصبح أكثر تفهما للمشكلات التي تقابل الطالب وللظروف التي يمر بها الطالب في العادة، وبالتالي فإن الطالب يأنس لهذه النوعية من المديرين ويعرض عليهم ما يعترضه من مشكلات في جو أخوي وفي الغالب يحصل على المساعدة اللازمة .

ويبين الجدول أيضا أن هناك ١٦ عاملا تشير وجهات نظر أفراد الدراسة إلى أنها تسهم أيضا بدرجة عالية في نمو مهارات طالب التربية العملية وهي تلي في درجة إسهامها العوامل الثمانية عشر السابقة مباشرة، وهذه العوامل هي استشارة الطالب لزملائه المطبقين بالمدرسة ، وتوافر غرفة مجهزة خاصة بالوسائل التعليمية في حقل الاجتماعيات ، وتعدد زيارات المعلم المتعاون للطالب مع إعطاء توجيهات بعد الزيارة ، وعقد اجتماع عام للطلاب قبل توجيههم للمدارس لتوضيح أبعاد التربية العملية ، ووجود دليل للتربية العملية ، ومشرف الكلية المتخصص في المناهج وطرق التدريس ، ودخول الطالب لمشاهدة زملائه المطبقين للتربية العملية مع مناقشة النتائج مع المشرف ، ومبنى المدرسة الموجه لها طالب التربية العملية ، وتوجيه الطالب للعمل بالمدرسة في أول يوم من أيام الفصل الدراسي ، ومشرف الكلية المتخصص في التربية ، وعقد اجتماعات أسبوعية بالكلية لمناقشة المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية ، وتعدد زيارات مدير المدرسة للطالب مع إعطاء توجيهات بعد الزيارة ، وتوافر غرفة مجهزة مخصصة لأنشطة الاجتماعيات ، ووجود جدول أسبوعي لتدريب الطالب ومشاهدته للأدوار المختلفة بالمدرسة ، وعقد اجتماعات أسبوعية بالمدرسة لمناقشة المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية ، وامتلاك المعلم المتعاون مؤهلا أعلى من الجامعي .

وعلى العموم، فإن المتوسطات الحسابية المتعلقة بوجهات نظر أفراد الدراسة حول درجة مساهمة كل عامل من العوامل التي شملتها الدراسة في نمو مهارات طالب التربية العملية تشير إلى أن غالبية العوامل تساهم بدرجة عالية في نمو مهارات الطالب .

والناظر إلى العوامل السابقة يجد أنها تتعلق بالمدرس المتعاون مع طالب التربية العملية ، ومدير المدرسة التي يطبق بها طالب التربية العملية ، ومشرف الكلية الذي يكلف بالإشراف على طالب التربية العملية ، والبيئة المدرسية التي يطبق بها طالب التربية العملية ، ومكتب التربية العملية بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، وأخيرا طالب التربية العملية نفسه المتخصص في حقل الاجتماعيات. وهذا يمكن أن يكون قد شارك في أن يكون هناك نوع من الاتفاق في وجهات نظر أفراد الدراسة والنظر إلى أنها تساهم بدرجة عالية ، وهذا يوضح أهمية العوامل التي شملتها الدراسة ويشير إلى فاعليتها وجدواها وصلاحيتها للتطبيق في مجال التربية العملية الخاص بتدريس الاجتماعيات .

وبالنظر مرة أخرى إلى الجدول يتبين أن هناك ثلاثة عوامل تسهم بدرجة متوسطة في نمو مهارات طالب التربية العملية ، هي توافر إذاعة مدرسية تخدم أهداف تعليم الاجتماعيات ، وتبني المدرسة الموجه لها الطالب لأنشطة خاصة بالمواد الاجتماعية وتزايد الحصص التي يدرسها الطالب تدريجيا بمعدل حصتين في الأسبوع إلى بلوغ النصاب ، حيث بلغت متوسطاتها ٢,٨١ ، ٢,٩٧ ، ٢,٩٢ على التوالي ، وعاملان من هذه العوامل متعلقان بالنشاط المدرسي الخاص بالمواد الاجتماعية .

وبالنظر إلى العوامل الثلاثة السابقة نجد أن أفراد العينة يرون أنها تساهم بدرجة متوسطة في نمو مهارات طالب التربية العملية ، وهذا يمكن أن يعود إلى قلة تطبيقها والأخذ بها في المدارس لأن الطلاب لا يشجعون على المشاركة في النشاط المتعلق بالاجتماعيات بما فيه الكفاية ، ولأن المدارس لا تحتوي على مكان للأنشطة ، ولأن الطالب يعتقد أن هذا عمل غير أساسي في ميدان التدريب ، ولأن المدرسة تقحم الطالب في عملية التدريس بطريقة غير تدريجية مما يشغل الطالب ويجعله لا يهتم بالأنشطة ، ولأنه لا يوجد مادة في

الكلية توضح للطالب أهمية النشاط المدرسي في مجال الاجتماعيات . ويمكن أيضا أن يعود السبب إلى أن أكثر المشرفين من قبل الكلية على طلاب التربية العملية غير متخصصين في مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات .

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ونصه : ما أهم المشكلات التي تواجه طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات خلال تطبيقه للتربية العملية ؟ قام الباحث بحصر المشكلات التي كتبت من قبل أفراد العينة والنسب المئوية لمن كتبوها .

يوضح جدول رقم ٤ أن هناك ثماني عشرة مشكلة قابلت طلاب التربية العملية المتخصصين في حقل الاجتماعيات وذلك من وجهة نظر أفراد العينة ، وأهم عشر مشكلات قابلت الطلاب هي : قلة الاهتمام بطالب التربية العملية ، وتخوف الطالب المتدرب من مواجهة الطلاب ، وتكليف الطالب المتدرب بجدول وأعمال أكثر مما يجب ، وقلة الوسائل التي تحتويها المدرسة ، وعدم التناسب بين ما يقدم بالجامعة والتعليم العام ، وعدم تقدير الطلاب للطالب المتدرب ، وعدم ملاءمة المبنى لاستخدام الوسائل ، وضعف مستوى طالب التربية العملية ، وعدم الانسجام بين الطالب والمشرف ، وتدني مستوى الدافعية لدى طالب التربية العملية ، وكانت نسبها كالتالي: ٤٠,٧٪ ، ٤٠,٧٪ ، ٣٩,٨٪ ، ٣٢,٧٪ ، ١٩,٥٪ ، ١٨,٦٪ ، ١٨,٦٪ ، ١٧,٧٪ ، ١٦,٨٪ ، ١٦,٨٪ . إن قلة الاهتمام بطالب التربية العملية يمكن أن تعود إلى عدد من العوامل، منها على سبيل المثال عدم اجتماع المسؤولين بمكتب التربية العملية بالطلاب قبل توجيههم للمدارس، وذلك لتنوير الطلاب عن أبعاد التربية العملية . وكذلك فإن عدم تسليم الطالب دليلا للتربية العملية يجعل الطالب لا يعرف كثيرا عن التربية العملية وربما أحس بعض الطلاب أن توجيههم للمدارس لم يبنَ على أسس علمية ، ويمكن أن يعود تخوف طالب التربية العملية من طلاب المدرسة لنفس الأسباب السابقة .

جدول رقم ٤ . المشكلات التي تقابل طلاب التربية العملية المتخصصين في حقل الاجتماعيات حسب وجهات نظر أفراد الدراسة

م	المشكلة	التكرار	النسبة المئوية
١	قلة الاهتمام بطالب التربية العملية	٤٦	٪٤٠,٧
٢	تخوف الطالب المتدرب من مواجهة الطلاب	٤٦	٪٤٠,٧
٣	تكليف الطالب المتدرب بجدول وأعمال أكثر مما يجب	٤٠	٪٣٩,٨
٤	قلة الوسائل التي تحتويها المدرسة	٣٧	٪٣٢,٧
٥	عدم التناسب بين ما يقدم بالجامعة والتعليم العام	٢٢	٪١٩,٥
٦	عدم تقدير الطلاب للطالب المتدرب	٢١	٪١٨,٦
٧	عدم ملاءمة المبنى لاستخدام الوسائل	٢١	٪١٨,٦
٨	ضعف مستوى طالب التربية العملية	٢٠	٪١٧,٧
٩	عدم الانسجام بين الطالب والمشرف	١٩	٪١٦,٨
١٠	تدني مستوى الدافعية لدى طالب التربية العملية	١٩	٪١٦,٨
١١	عدم متابعة المدرس المتعاون للطالب المتدرب بالشكل المطلوب	١١	٪٩,٨
١٢	تمكين مشرفين غير متخصصين	١٠	٪٨,٨
١٣	عدم احتواء المدارس على معامل تدريس الاجتماعيات	٩	٪٨,٠
١٤	صعوبة الحصول على الوسائل عن طريق الاستعارة	٨	٪٧,١
١٥	اختلاف وجهات النظر حول طريقة كتابة التحضير	٨	٪٧,١
١٦	بعد موقع المدرسة	٨	٪٧,١
١٧	تأخر توزيع الطلاب على المدارس	٧	٪٦,١
١٨	عدم وجود غرفة مخصصة لوسائل وأنشطة المواد الاجتماعية	٥	٪٤,٤

أما تكليف طلاب التربية العملية بجدول وأعمال أكثر مما يجب فيمكن أنه يعود لعدم وجود نظام محدد للتربية العملية وللأسباب السابقة، في حين أن قلة الوسائل تعود في الغالب إلى عدم الاهتمام بها من قبل المسؤولين عنها ولطبيعة المبنى المدرسي. ويظهر أن أخذ جامعة أم القرى بالتخصص المنفرد وإعداد الطلاب في الجغرافيا أو التاريخ أو الحضارة له أثر بارز، لأن المدارس تنظر إلى الطالب على أنه متخصص في الاجتماعيات وبذلك

يكلف بتدريس موادها والطالب بدوره يشعر أنه لا يستطيع القيام بتدريس المادة غير المتخصص بها ، وطلاب المدارس بطبيعة السن ومعرفتهم أن هذا طالب متدرب مما يجعل تعاونهم معه غير كامل ، ويعض مباني المدارس مستأجرة وغرفها صغيرة وتتكون من عدة أدوار ، وهذا لا يساعد تماما على استخدام الوسائل التعليمية . وأما ضعف طالب التربية العملية فيظهر أن تخوف الطالب وعملية التخصص المنفرد تفسر لنا الشعور بهذه المشكلة في حين أن تدني الدافعية لدى بعض الطلاب يمكن أن يعود إلى شعورهم بعدم الاهتمام بهم أو لأنهم لم يقبلوا من قبل التخصصات التي لهم رغبة بها ، أو لأنهم تخصصوا في حقل الاجتماعيات بتأثير من زملائهم ، في حين أن عدم الانسجام بين الطالب والمشرف يعود إلى عوامل كثيرة ، منها تمكين مشرفين غير متخصصين في مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية من الإشراف على الطلاب المتخصصين في هذا المجال خلال فترة التربية العملية وعدم وجود نظام واضح للتربية العملية .

وتلي المشكلات السابقة ثماني مشكلات أخر إشارة إلى وجودها نسب متدنية من أفراد الدراسة هي : عدم متابعة المدرس المتعاون للطالب المتدرب بالشكل المطلوب ، وتمكين مشرفين غير متخصصين ، وعدم احتواء المدارس على معامل لتدريس الاجتماعيات ، وصعوبة الحصول على الوسائل عن طريق الاستعارة ، واختلاف وجهات النظر حول طريقة كتابة التحضير ، وبعد موقع المدرسة ، وتأخر توزيع الطلاب على المدارس ، وعدم وجود غرفة مخصصة لوسائل وأنشطة المواد الاجتماعية ، وكانت نسبها كالتالي ٩,٨٪ ، ٨.٨٪ ، ٨,٠٪ ، ٧,١٪ ، ٧,١٪ ، ٧,١٪ ، ٦,١٪ ، ٤.٤٪. وبالنظر إلى المشكلات السابقة نجد أنها تتعلق بالإشراف ، والوسائل التعليمية ، والمبنى ومحتوياته ، ومكتب التربية العملية بكلية التربية ، والمنهج ، وطلاب المدرسة ، وطلاب التربية العملية ، وجدول الطالب ، وهذه المشكلات أتت من مصادر مختلفة شملتهم عينة الدراسة. ففي الوقت الذي يرى المعلمون المتعاونون أن هنالك ضعفا في مستوى طالب التربية العملية

العلمي وتدني في دافعيته، يرى الطلاب أن المعلم المتعاون لا يتابع طالب التربية العملية بالشكل المطلوب.

وللإجابة عن البعد الأول لسؤال الدراسة الثالث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول مدى مساهمة العوامل المختارة في نمو المهارات التدريسية لطالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات تعود للمستوى التعليمي؟ استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي.

جدول رقم ٥. نتيجة تحليل التباين لأثر المستوى التعليمي في وجهات نظر أفراد العينة نحو درجة مساهمة العوامل المدروسة في نمو مهارات طالب التربية العملية

المستوى التعليمي	العدد ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
جامعي	٤٨	٣.٣٤	٠.٢٧	بين المجموعات	٢.٠٤	٢	١.٠٢	٧.٦٧	٠.٠٠٠ دالة
أعلى من جامعي	١٦	٣.٤٦	٠.٤٤	داخل المجموعات	١٤.٦٣	١١٠	٠.١٣		
طالب معلم + كلية متوسطة	٤٩	٣.١١	٠.٤٢	المجموع	١٦.٦٧	١١٢			

ويوضح جدول رقم ٥ أن مجموع المربعات بين المجموعات يساوي ٢,٠٤، في حين أن متوسط المربعات بين المجموعات يساوي ١,٠٢؛ أما داخل المجموعات فقد بلغ مجموع المربعات ١٤,٦٣، ومتوسط المربعات ٠,١٣، وقيمة (ف) ٧.٦٧ عند درجة حرية = ١١٠، ومستوى الدلالة ٠,٠٠٠. وعند استخدام اختبار توكي Tukey – HSD Procedure اتضح أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت بين المجموعتين الأولى والثانية، وهم

الحاصلون على الشهادة الجامعية والحاصلون على شهادة أعلى من الجامعية، وبين المجموعة الثالثة وهم طلاب التربية العملية والحاصلون على شهادة الكلية المتوسطة. وكانت الفروق لصالح المجموعتين الأولى والثانية لأنهم يرون أن درجة مساهمة العوامل المدروسة في نمو مهارات طالب التربية العملية عالية مقارنة بالمجموعة الثالثة فقد وصل المتوسط الحسابي إلى ٣،٣٤ ، ٣،٤٦ ، ٣،١١ للمجموعات الأولى والثانية والثالثة على التوالي، وهذا الفرق يمكن أن يعزى إلى كثرة الاطلاع والتعمق في القراءة، والبحث، والمناقشات العلمية في المجال التربوي لدى الجامعيين والأعلى من الجامعيين .

وللإجابة عن البعد الثاني لسؤال الدراسة الثالث ونصه : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد الدراسة حول مدى مساهمة العوامل المختارة في نمو المهارات التدريسية لطالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات تعود للخبرة في مجال الإشراف على التربية العملية ؟ استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي .

يوضح جدول رقم ٦ أن مجموع المربعات بين المجموعات يساوي ١،٥٧ في حين أن متوسط المربعات بين المجموعات يساوي ٠،٧٨ ؛ أما داخل المجموعات، فقد بلغ مجموع المربعات ١٥،١١ ، ومتوسط المربعات ٠،١٤ ، وقيمة (ف) ٥،٧٠ عند درجة حرية = ١١٠ ، ومستوى الدلالة ٠،٠٠٤ وعند استخدام اختبار توكي (Tukey – HSD Procedure) اتضح أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت بين المجموعة الثانية وهم من لديهم خبرة من سنة إلى عشر سنوات في مجال التربية العملية وبين المجموعة الأولى وهم من نقصت خبراتهم في مجال التربية العملية عن سنة ، فالمجموعة الثانية يرون أن العوامل المدروسة تسهم في نمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات بدرجة أعلى مقارنة بما تراه المجموعة الأولى عن درجة مساهمة هذه العوامل . فقد بلغت المتوسطات ٣،٤٨ ، ٣،١٨ للمجموعتين على التوالي ، وهذا الفرق يمكن أن يعزى إلى أن من لديه خبرة في مجال الإشراف على طلاب التربية العملية يكون لديه بعد نظر أعمق حول مدى مساهمة العوامل المختارة في نمو المهارات التدريسية لطالب التربية العملية أكثر من قليلي الخبرة في هذا المجال ، ولم تظهر فروق ذات

دلالة إحصائية بالنسبة للمجموعة الثالثة وهم من بلغت خبراتهم أكثر من عشر سنوات إلا أن المتوسط الحسابي الخاص بهم يشير بوجه عام إلى أنهم يختلفون عن المجموعة الأولى حيث وصل المتوسط الحسابي إلى ٣،٣٥ ، وهذا يمكن أن يعزى إلى تأثرهم بأنظمة التربية العملية القديمة وما كانوا يقومون به من ممارسات في ظل تلك الأنظمة حيث كان فيها نوع من البساطة لأن التربية العملية كانت تنقسم إلى مستويين ؛ في المستوى الأول يذهب الطالب المعلم إلى المدرسة المتعاونة يوم واحد في الأسبوع لمدة فصل دراسي كامل للمشاهدة وإعداد بعض التقارير فقط ، وفي المستوى الثاني يذهب الطالب المعلم إلى المدرسة المتعاونة يومين في الأسبوع لمدة فصل دراسي كامل ويقوم خلال هذه الفترة بالتدريس [٨ ، ص٣٥] ، في حين أن نظام التربية العملية الحالي الذي بدأ تطبيقه مع بداية العام الدراسي (١٤٠٨هـ) يتطلب من الطالب المعلم الانضمام إلى المدرسة المتعاونة لفترة زمنية لا تقل عن فصل دراسي كامل ولمدة خمسة أيام أسبوعيا [١١ ، ص١] .

جدول رقم ٦. نتيجة تحليل التباين لأثر الخبرة في مجال التربية العملية على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو درجة مساهمة العوامل المدروسة المتعلقة بنمو مهارات طالب التربية العملية

الخبرة في مجال التربية العملية	العدد ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
أقل من سنة	٧٤	٣،١٨	٠،٧٨	بين المجموعات	٢	١،٥٧	٠،٧٨	٥،٧٠	٠،٠٠٤ دالة
من سنة إلى عشر	١٧	٣،٤٨	٠،٣٢	داخل المجموعات	١١٠	١٥،١١	٠،١٤		
١١ سنة فأكثر	٢٢	٣،٣٥	٠،٣٨	المجموع	١١٢	١٦،٦٧			

نتائج الدراسة والتوصيات

نتائج الدراسة

بعد تحليل كمية المعلومات المتحصل عليها عن طريق تطبيق أداة الدراسة اتضحت النتائج التالية :

١ - تبين بوجه عام أن غالبية العوامل التي شملتها الدراسة تسهم بدرجة عالية في نمو مهارات طالب التربية المتخصص في حقل الاجتماعيات إذ لم تنقص المتوسطات الحسابية المتعلقة بوجهات نظر أفراد الدراسة عن ٣ لعدد ٣٤ عاملا من العوامل التي شملتها الدراسة وأهم ستة منها هي : إعطاء فرصة لاختيار الطالب المعلم مدرسة التدريب ، وخبرة معلم الاجتماعيات المتعاون في التدريس ، ووجود مشرف الكلية المتخصص في مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات ، وحضور الطالب لمشاهدة التدريس لمدة أسبوع قبل بدئه التدريس الفعلي ، وتوافر الرغبة لدى معلم الاجتماعيات المتعاون بتوجيه ومتابعة طالب التربية العملية ، وخبرة مدير المدرسة في مجال التربية العملية .

أما العوامل التي دلت وجهات نظر أفراد العينة أن درجة مساهمتها في نمو مهارات طالب التربية العملية متوسطة فهي تبني المدرسة الموجه لها الطالب لأنشطة خاصة بالمواد الاجتماعية ، تزايد الحصص التي يدرسها الطالب تدريجيا بمعدل حصتين في الأسبوع إلى بلوغ النصاب ، وتوافر إذاعة مدرسية تخدم أهداف تعليم الاجتماعيات .

٢ - اتضح أن أهم المشكلات التي تقابل الطالب المتخصص في حقل الاجتماعيات خلال تطبيقه للتربية العملية هي : قلة الاهتمام بطالب التربية العملية ، وتخوف الطالب المتدرب من مواجهة الطلاب ، وتكليف الطالب المتدرب بجدول وأعمال أكثر مما يجب ، وقلة الوسائل التي تحتويها المدرسة ، وعدم التناسب بين ما يقدم بالجامعة والتعليم العام ، وعدم تقدير الطلاب للطالب

والمتدرب ، وعدم ملاءمة المبنى لاستخدام الوسائل ، وضعف مستوى طالب التربية العملية ، وعدم الانسجام بين الطالب والمشرف ، وتدني مستوى الدافعية لدى طالب التربية العملية لأن نسبة ٤٠.٧٪ ، ٤٠.٧٪ ، ٣٩.٨٪ ، ٣٢.٧٪ ، ١٩.٥٪ ، ١٨.٦٪ ، ١٨.٦٪ ، ١٧.٧٪ ، ١٦.٨٪ ، ١٦.٨٪ من أفراد العينة أشاروا إلى وجود المشكلات السابقة .

٣ - اتضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية الخاصة بوجهات نظر أفراد الدراسة حول درجة مساهمة العوامل المساهمة في نمو مهارات طالب التربية العملية المدروسة ، تعود إلى المستوى التعليمي لدى أفراد الدراسة . وقد دلت على أن الحاصلين على الشهادة الجامعية ، والحاصلين على شهادة أعلى من الجامعية يرون أن درجة مساهمة العوامل المساهمة في نمو مهارات طالب التربية العملية المدروسة عالية مقارنة بما يراه طلاب التربية العملية والحاصلين على شهادة الكلية المتوسطة فيما يتعلق بدرجة مساهمة تلك العوامل في نمو مهارات الطالب .

٤ - تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية الخاصة بوجهات نظر أفراد الدراسة حول درجة مساهمة العوامل المدروسة في نمو مهارات طالب التربية العملية المتخصص في حقل الاجتماعيات ، تعود لعامل الخبرة في مجال التربية العملية ، وقد دلت على أن من لديهم خبرة من سنة إلى عشر سنوات يعطون درجة أعلى لمساهمة العوامل المدروسة المساهمة في نمو مهارات طالب التربية العملية مقارنة بالدرجة المعطاة من قبل من كانت خبراتهم أقل من سنة .

التوصيات

بالنظر إلى نتائج الدراسة السابقة فإن الدراسة توصي بالتالي :

١ - تحديد المدارس المناسبة للمشاركة في تدريب طلاب التربية العملية على أن يعتمد ذلك التحديد على توظيف معايير علمية دقيقة تهدف إلى المساهمة في تحقيق أهداف التربية العملية بحيث تضمن نمو المهارات التدريسية للطالب وبحيث تؤخذ في الاعتبار قدرات وخبرات المعلم المتعاون ورغبته للمشاركة الفعالة في المساهمة في نمو مهارات طالب التربية العملية وكذلك بالنسبة لمدير المدرسة، وإمكانات المدرسة نفسها، وضمان الإشراف من قبل مشرف كلية متخصص في حقل تخصص الطالب التربوي وهو تدريس الاجتماعيات .

٢ - وضع نظام متكامل تحدد به مسؤوليات كل من له علاقة بالتربية العملية بدقة وتحدد به أيضا الخطوات والمراحل التي يمر بها طالب التربية العملية وتحدد به مدة كافية لمشاهدة التدريس من قبل الطالب قبل بدئه التدريس الفعلي، وتحدد به عدد الحصص التي يقوم الطالب بتدريسها في الأسبوعين الأول والثاني، ثم الكيفية والشروط التي سوف يتزايد في ضوئها عدد الحصص التي سوف يقوم المتدرب بتدريسها حتى يبلغ النصاب ويحل محل مدرس الفصل .

٣ - توافر فرصة للطالب لاختيار مدرسة التدريب بقدر الإمكان بحيث تعرض للطالب قائمة بالمدارس التي حددت للتدريب ويطلب منه أن يختار من بينها عددا محددا على أن تضمن للطالب المباشرة بالمدرسة في أول يوم من أيام الفصل الدراسي المخصص لتطبيق التربية العملية .

٤ - إضافة مقرر جديد إلى المقررات التي يقدمها قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى هو مادة النشاط المدرسي في مجال الاجتماعيات.

٥ - توضح للمشرفين على طلاب التربية العملية والمدرسين المتعاونين ومديري المدارس أهمية تدريب الطالب على النشاط المدرسي الخاص بالاجتماعيات .

٦ - عقد اجتماعات مع الطلاب قبل توزيعهم للمدارس وأثناء الفصل الدراسي المخصص للتدريب من قبل المسؤولين بمكتب التربية العملية تناقش بها أهداف

التربية العملية والمشاكل التي تقابل الطالب ، كما يوصي بعقد اجتماعات على مستوى المدرسة الواحدة ويؤخذ في الاعتبار أن يوجه للمدرسة عدد مناسب من الطلاب .

٧ - تكثف الزيارات للطالب داخل الفصل من قبل مشرف الكلية ، والمدرس المتعاون ، ومدير المدرسة ، وزملاء الطالب على أن يعقب الزيارة اجتماع مع الطالب توفر به التغذية الراجعة المناسبة ، وهذا يقضي أن يزاد النصاب الذي يعطى لمشرف الكلية على كل طالب ليصبح ساعة بدلا من نصف ساعة حتى يستطيع تكثيف الزيارات والجلوس مع الطالب قبل وبعد الزيارة لتوفير التغذية الراجعة المناسبة .

المراجع

[١] أحمد ، سعد مرسي . *تطور الفكر التربوي* . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٢م .

[٢] Monson, Jay A., and Aldon M. Bebb . "New Roles for the Supervisor of Student Teaching." *Educational Leadership*, 28, no. 10 (1970). 44 – 47.

[٣] الخليفة ، أحمد علي ، وسليمان محمد الجبر . *دليل التربية الميدانية* . الرياض : قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ١٤٠٤هـ.

[٤] جامعة الملك فيصل . *دليل كلية التربية بالأحساء* . الأحساء : جامعة الملك فيصل ، ١٤٠٨ - ١٤٠٩هـ .

[٥] جامعة أم القرى . *القواعد التنظيمية لمكتب التربية العملية* . مكة المكرمة : كلية التربية بمكة المكرمة ، قسم المناهج ، مكتب التربية العملية ، ١٤١٤هـ .

[٦] سالم ، مهدي محمود ، وعبداللطيف بن حمد الحليبي . *التربية الميدانية وأساسيات التدريس* . الرياض : مكتب العبيكان ، ١٤١٩هـ/١٩٩٨م .

[٧] اللقاني ، أحمد حسين ، وعلي الجمل . *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس* . القاهرة : عالم الكتب ، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م .

[٨] الوابلي ، سليمان محمد . *مسئوليات مشرف الكلية على التربية العملية بجامعة أم القرى بين النظرية والتطبيق* . مكة المكرمة : جامعة أم القرى ، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، سلسلة البحوث التربوية والنفسية (٢) ، ١٤٠٦هـ/١٩٨٥م .

[٩] Salzillo , Frederick E., Jr ., and Alanson A.Vanfleet. "Student Teaching and Teacher Education: A Sociological Model for Change." *Journal of Teacher Education* , 28 , no. 1 (1977) , 27 – 31 .

[١٠] جامعة أم القرى . *دليل كلية التربية بمكة المكرمة* . مكة المكرمة : مطابع جامعة أم القرى ، ١٤١٣هـ .

[١١] جامعة أم القرى . *محضر اجتماع لجنة التربية العملية* . مكة المكرمة : كلية التربية ، قسم المناهج ، مكتب التربية العملية ، ١٤٠٨هـ .

[١٢] شوق ، محمود أحمد . *تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين* . الرياض : مكتبة العبيكان ، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م .

[١٣] مختار ، حسن بن علي . *مقترحات لتطوير برنامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية في جامعة أم القرى* . مكة المكرمة : جامعة أم القرى ، سلسلة البحوث التربوية والنفسية ، ١٤١٠هـ .

[١٤] جامعة أم القرى . "بطاقة التقدير النهائي للطالب المتدرب في التربية العملية ." مكة المكرمة : جامعة أم القرى ، كلية التربية ، قسم المناهج ، مكتب التربية العملية ، د.ت.

[١٥] جامعة الملك سعود . "بطاقة تقييم طالب التربية الميدانية ." الرياض : جامعة الملك سعود ، وحدة التربية الميدانية ، د.ت.

[١٦] Havwiller , James G. , Frederick Abel, Dennis Ausel, and Ervin F. Sparapari . " Enhancing The Effectiveness of Cooperating Teachers." *Action in Teacher Education* , 10, no. 4 (Winter 1988-1989) , 42 – 46 .

[١٧] حمودي ، محمد نهاد . *طرائق تدريس التاريخ في المدارس الإعدادية لطلاب الدبلوم في كلية التربية* . دمشق : مطبعة خالد بن الوليد ، ١٤٠٥/١٤٠٦هـ .

[١٨] عبدالله ، عبدالرحمن صالح . *دور التربية العملية في إعداد المعلمين* . بيروت : دار الفكر ، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م .

[١٩] Seperson , Marvin A., and Bruce R. Joce. "Teaching Styles of Student Teachers as Related to Those of Their Cooperating Teachers ." *Education Leadership* (Research Supplement) , 31 (1973) , 146 – 51 .

[٢٠] Mcnergney , Robert, and Lyn Satterstrom . "Teacher Characteristics and Teacher Performance." *Contemporary Educational Psychology* , 9 (1984) , 19 - 24 .

[٢١] حمدان ، محمد زياد . *التربية العملية للطلاب المعلمين ، مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية*. طباعة حديثة معدلة . سلسلة التربية الحديثة ، ٩ . دمشق : دار التربية الحديثة للنشر والاستشارات والتدريب ، ١٩٩٧م .

[٢٢] Grimmett , Peter P. , and E. Patricia Crehan " Barry : A Case Study of Teacher Reflection in Clinical Supervision ." *Journal of Curriculum and Supervision* , 5 , no. 3 (1990), 214 –35 .

[٢٣] Russell , Thomas E., and John E. Morrow . "Reform in Teacher Education : Perceptions of Secondary Social Studies Teachers." *Theory and Research in Social Education* , 14 , no. 4 (1986) , 325 – 30 .

[٢٤] Adams, Ronald D. " Teacher Development : A Look at Changes in Teacher Perception across Times." Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New York , 1982, (Eric Document Reproduction Service , ED 214926) .

[٢٥] Hodges , Carol. "Implementing Methods : If You Can't Blame the Cooperating Teacher Who Can You Blame ?" *Journal of Teacher Education* , 33 (1982), 25 – 29 .

[٢٦] البزاز ، حكمة . " اتجاهات حديثة في إعداد المسئولين عن إعداد المعلم بالدول الأعضاء ." *رسالة الخليج العربي* ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٨ (١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م) ، ١٧٧ - ٢١٣ .

[٢٧] الجبر ، سليمان محمد . *المشكلات التي تواجه طلاب المواد الاجتماعية في التربية الميدانية* . الرياض : جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، مركز البحوث التربوية ، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م .

[٢٨] فضل ، نبيل عبدالواحد . " دراسة تجريبية لاختيار فاعلية تدريس نموذج في تخطيط الدروس اليومية ببرامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية. " *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمي الأول ، آفاق وصيغ غائبة في إعداد المناهج وتطويرها* . الإسماعيلية ، ١٩٨٩م ،٣: ٦٨٠-٧٠٣ .

[٢٩] غوني ، منصور أحمد عمر . " العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التربية دراسة مسحية وصفية ." *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز ، العلوم التربوية* ، ٣ (١٤١٠هـ/١٩٩٠م) ، ٢٠٩-٢٣٦ .

[٣٠] حسان ، محمد حسان . *التربية العملية في دول الخليج العربية واقعها وسبل تطويرها* . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٩٢م .

[٣١] ياركندي ، آسيا حامد . *دراسة تقويمية للتوقيت الزمني لبرنامج التربية العملية وعلاقته بسير المحاضرات الأكاديمية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطالبات* . مكة المكرمة : جامعة أم القرى ، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، مكة المكرمة ، ١٤١٧هـ / ١٩٩٦م .

[٣٢] الوابلي ، سليمان محمد ، وإبراهيم علي الدخيل. " الحوافز التي تجعل طلاب جامعة أم القرى يلتحقون المعلم. " *دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، ٣٧ (١٩٩٦م)، ٢٣-٦٤ .

[٣٣] ذياب ، تركي . " ميول الطلبة المعلمين نحو برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية : دراسة تقويمية ." *دراسات العلوم التربوية* ، ٢٦ ، ع١ (١٩٩٩م)، ١٤٢-١٦٤ .

[٣٤] Payne , Bevery Drean. " Interrelationships among College Supervisor , Supervising Teacher , and Elementary Pupil Ratings of Student Teaching Performance." *Educational and Psychological Measurement* , 44 (1984) , 1036-1043 .

[٣٥] Plonasky, Stuart B., and Michael G. Jacobson. *Student Teacher Perceptions of Elementary School Social Studies : The Social Construction of Curriculum*, 1988 (ED 293).

[٣٦] Richardson, Koebler, Virginia. "Barriers to the Effective Supervision of Student Teaching : A Field Study." *Journal of Teacher Education* (March – April 1988), 28 – 34.

[٣٧] Yinger, Robert J. *A Study of Teacher Planning : Description and a Model of Preactive Decision Making*. East Lansing : Michigan State University, The Institute for Research on Teaching, 1978.

Development Factors of Student Teachers' Instructional Skills in the Field of Social Studies

Dhaifalla A. Al-Thobaitey
Associate Professor, Dept. of Curriculum and Teaching Methods,
Faculty of Education, Umm Al-Qura University,
Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia

Abstract. The main purpose of the present study is to identify the contribution rate of 37 factors in developing student teachers' skills of teaching social studies, and the problems that face these students during their student teaching practice.

The sample of the study included 113 student teachers who were taking student teaching during the first semester of 1996, as well as their college supervisors, cooperating teachers, and school principals where the student teachers took their practice. Their semester was selected randomly from the two semesters of 1996. Percentage, mean analysis of variance, (ANOVA), and Tukey Procedure were used to analyze the data.

The results indicated that the contribution rate in developing students teachers' skills in teaching social studies was high for 34 factors, two of them were giving the student teachers a chance to choose a school for their student teaching practice, and cooperative teachers' experience. The results also indicated that the two main problems facing the student teachers during their student teaching practice in the field of social studies are that not enough attention is given to the student teachers, and that the student teachers are fearful of facing the students.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٣-٣٩٦ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بدرجة رضاهن عن التعليم الجامعي

فوزية بنت بكر البكر

أستاذ مشارك، قسم التربية ،كلية التربية،

جامعة الملك سعود،الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١١/٦/١٤٢٠هـ ؛ وقبل للنشر في ٢٥/٧/١٤٢١هـ)

ملخص البحث . هدفت الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بمركز الدراسات الجامعية للبنات التابع لجامعة الملك سعود بالرياض، ومعرفة العلاقة بين درجة انتشار هذه الصعوبات وعدد من المتغيرات، كنوع الكلية، والحالة الاجتماعية، ومحل الإقامة ،كما هدفت إلى الكشف عن درجة رضا الطالبات عن تعليمهن الجامعي وعلاقة هذا الرضا بالصعوبات التي تواجه الطالبات . ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتصميم أداتين للدراسة ، الأولى: قائمة الصعوبات التي تواجه الطالبة المستجدة، والثانية: مقياس الرضا عن الحياة الجامعية.

تكونت عينة الدراسة من ١٠٠٠ ألف طالبة من المستجدات للفصل الدراسي الأول من العام ١٤١٩هـ، ومثلن ٣٠٪ من كافة الطالبات المستجدات وتم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة من كافة الكليات الأدبية في مركز الدراسات الجامعية للبنات بالرياض. وكشفت نتائج الدراسة عن الآتي :

- أظهرت الدراسة أن المشكلات الإدارية مثل التباعد بين المباني ، والتزاحم عند بوابات الخروج ، وكذلك المشكلات الأكاديمية مثل الخوف من امتحانات الجامعة، وعدم معرفة بأصول البحث العلمي، وعدم توافر إرشاد أكاديمي كان من أبرز الصعوبات التي واجهت المستجدات .

- عانت طالبات كلية التربية أكثر من غيرهن من مجمل المشكلات فيما ظهرت المشكلات الإدارية بشكل أكثر شيوعا بين طالبات العلوم الإدارية .

- أظهرت الدراسة ارتباطا ذا دلالة إحصائية بين قائمة الصعوبات ومقياس الرضا عن التعليم لدى عينة الدراسة، أي أن الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات تؤثر في درجة رضاهن عن تعليمهن والذي لم يتجاوز ٥٥.٢ من درجة الرضا الكلية على المقياس.

- أظهرت الدراسة أن أعلى قيمة عددية لارتباطات محاور الصعوبات(التسجيل/ الإدارية / الأكاديمية /الشخصية) بمقياس الرضا كانت مع محور الصعوبات الأكاديمية والذي بلغ ٠.٨٥ (دال عند مستوي ٠،٠١) مما يعني أن أكثر الصعوبات تأثيرا في درجة رضا الطالبات عن تعليمهن هي الصعوبات الأكاديمية. كما أظهرت الدراسة أن أعلى قيمة عددية لارتباطات أبعاد مقياس الرضا مع قائمة الصعوبات كانت مع البعد الثالث وهو بعد تقويم الطالبة للصعوبات داخل الجامعة والذي بلغ ٠.٨٣ ، مما يعني قدرة الطالبة المستجدة علي إدراك حجم الصعوبات التي تواجهها في تعليمها الجامعي.

أولاً :مدخل الدراسة

١-مقدمة الدراسة

يعد التعليم الجامعي إحدى الظواهر الأساسية للأنظمة التربوية الحديثة ،وهو كما ترى اللجنة الدولية الخاصة بشؤون التعليم في القرن الحادي والعشرين والمنبثقة عن اليونسكو، بؤرة النمو لأي مجتمع، فهو يساهم في التطور الاقتصادي والسياسي وفي خلق الثقافة [١ ،ص١٢٨].

إلى جانب ذلك، يعد التعليم العالي منبعا أساسيا لأعداد القيادات المجتمعية في مختلف المجالات ،وبالنسبة لدول الخليج العربية، فإن تكوين القيادات المجتمعية من المواطنين يمثل أولوية خاصة بسبب قلة السكان وفتوتهم مما أدى إلى الاعتماد على العمالة الوافدة [٢ ،ص٨٤]. ولكي يحقق التعليم العالي ذلك ،إضافة إلى قدرته على مقابلة التحديات التكنولوجية والمعلوماتية المتوقعة في القرن الحادي والعشرين، فعليه كما تري منظمة اليونسكو في وثيقتها الخاصة بالتغيير والتطوير في مجال التعليم العالي أن يتبنى ثلاثة مفاهيم أساسية هي: المواءمة، و النوعية والعالمية ، هذه المفاهيم التي لا تتحقق إلا بالتركيز على نوعية المدخلات الجامعية من طلاب، وأساتذة، وإدارة، ومواد [٣ ،ص٧].

وينظر للطلبة الجامعيين المستمرين منهم والجدد كمخرجات مؤكدة للقرن الحادي والعشرين بما يحمله من متطلبات صعبة وتحديات اقتصادية وثقافية محتملة ، ولذا فإن ما يطلبونه ليس مقررا أو معلومات بل مهارات عقلية ومهنية توظف في مجابهة التحديات المحتملة .

إن الحياة في الجامعة تعني حياة جديدة تختلف في كثير من جوانبها عن حياة العلم والتعليم في المرحلة الثانوية ، فالمواد الدراسية لدى الطالب حديثة ومتغيرة ، والأساتذة مختلفون ، والطالب الجامعي نفسه يختلف عن طالب الثانوية في حاجته إلي مهارات متعددة قد لا تتوافر للطلبة الجدد مثل القراءة السريعة ، وكتابة التقارير والأبحاث ، ومهارات التفكير الناقد [٤ ، ص٣]

ويمر الطلاب الجامعيون والجدد منهم على وجه الخصوص [٥ ، ص٤٥] بحكم سنهم بالكثير من المشكلات الناجمة عن اجتيازهم مرحلة المراهقة ودخولهم مرحلة الرشد ، والكبر ، والاستقلال النفسي والاجتماعي ، فضلا عما تضعه الدراسة نفسها من ضغوط على ذهن الطالب وما تمارسه الأسرة من ضغوط بشأن توقعاتها منه وما ينشأ تبعا لذلك من صعوبات نفسية ودراسية. بل إن هنالك اعتقاد شائع أن طلبة السنة الأولى في الجامعات يعانون من مشكلات أكثر من غيرهم من الطلبة لحداثة عهدهم بالجامعة وانتقالهم إلى بيئة غير مألوفة من حيث نظام التدريس ، والتنوع ، وزيادة النفقات المالية ، وإقامة بعضهم بعيدين عن أهلهم [٦ ، ص٧].

وقد ساهمت الدراسات النفسية في مجال علم نفس النمو في إيضاح الصعوبات النمائية الخاصة بمراحل النمو المختلفة التي يمر بها الإنسان بما فيها مرحلة الشباب ، حين ينتقل الطالب إلي الجامعة محاولا تلبية احتياجاته المختلفة وما قد يعترض ذلك من صعوبات تنجم عن عدم التوافق النفسي ، أو الاجتماعي ، أو الأكاديمي ،أو الأسري خاصة في السنوات الجامعية الأولي حيث تعد من المراحل الدقيقة لأنها تقع في مفترق الطرق بين المراهقة المتأخرة والرشد المبكر [٦ ، ص١٢] .

ورغم الأهمية القصوى التي توليها التربية الحديثة لدراسة حاجات ومشكلات الطلبة الأكاديمية، والشخصية، والاجتماعية، وخلافه ،إلا أن هذا الموضوع لم يحظ باهتمام الباحثين التربويين في العالم إلا عام ١٩٣٧م عندما نشر المجلس التربوي الأمريكي للدراسات التربوية أول ورقة عمل قدمت في مؤتمر فلسفة تطوير الخدمات الطلابية في الجامعات الأمريكية، وتناولت مشكلات الشباب من أجل مساعدتهم في التكيف مع البيئة الجامعية [٧، ص١٣٨] تبعتها دراسة موني الرائدة حول مشكلات الشباب الجامعي والتي عرض فيها أول قائمة لضبط مشكلات الشباب الجامعي ،تلك القائمة التي لاحظت الباحثة أنها استخدمت كأساس لمعظم الدراسات اللاحقة في البيئات العربية والأجنبية، مما سيأتي عرضه في الجزء الخاص بالدراسات السابقة الخاصة بهذا البحث. كما لاحظت الباحثة أيضا من خلال هذا التتبع للدراسات قلة وقدم الدراسات الخاصة بالطالبات المستجدات بشكل عام و في المملكة ومدينة الرياض بشكل خاص مما دفعها إلى التفكير في موضوع البحث الحالي.

٢-أهمية الدراسة

تجلت أهمية الدراسة الحالية في أنها تناولت مرحلة مهمة تعليميا واقتصاديا واجتماعيا وهي المرحلة الجامعية التي تعد إحدى القنوات الأساسية لتشكيل مستقبل الأمم من الناحية العملية والمعرفية ومن النواحي المهنية والاقتصادية . ولكي تحقق الجامعة أهدافها كان لابد من العناية بمدخلاتها من الطلاب و الطالبات بما يكلفونه ماديا خلال تلقيهم التعليم الجامعي وبأدوارهم في تشكيل سوق العمل المستقبلي. وتشكل الطالبات نسبة عالية من أعداد الملتحقين في هذا التعليم بما يبرر العناية بدراسة أوضاعهن ومشكلاتهن، إذ أن الاستقرار الدراسي والتكيف مع الحياة الجامعية يعد أحد المفاتيح الأساسية للنجاح في الحياة الجامعية مما يحقق استخداما أمثل للموارد البشرية والمادية. كما قد تساعد الدراسة الحالية القائمين والقائمات على المؤسسات الجامعية في تلمس مكامن

الضعف والقوة في الخدمات الإدارية ، والإرشادية ، والاجتماعية المقدمة للطالبات بما يساهم في رسم السياسات المستقبلية.

٣-مشكلة الدراسة

أظهرت العديد من الدراسات التي سيتم عرضها في الجزء الخاص بالدراسات السابقة حجم الصعوبات التي يتعرض لها طلاب الجامعات الجدد. و بحكم احتكاك الباحثة المباشر مع الطالبات خلال الإشراف على أعمال لجان الإرشاد الأكاديمي بمركز الدراسات الجامعية للبنات بعليشة لاحظت بعض الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات مما استدعى إجراء دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة على ١٣٠ طالبة مستجدة خلال الفصل الأول من العام ١٤١٨هـ حيث طرح على الطالبات السؤال التالي: اذكري أكبر عدد من المواقف التي مررت بها وشعرت أنها تشكل صعوبة ما بالنسبة لك منذ التحقت بالجامعة .

وبناء على نتائج الدراسة الاستطلاعية اتضح للباحثة عدد من الصعوبات التي تحددت في استمارات الطالبات مما استدعى القيام بدراسة علمية لهذه الظاهرة فكانت هذه الدراسة التي تمحورت مشكلتها في السؤال التالي: ماهي الصعوبات التي تواجهها الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود ، وما علاقتها بدرجة رضاهن عن تعليمهن الجامعي؟

٤- أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى :

١- الكشف عن الصعوبات الأكثر شيوعا بين الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود تبعا لقائمة الصعوبات المستخدمة في الدراسة .

٢- الكشف عن العلاقة بين درجة شيوع هذه الصعوبات وبين متغيرات الدراسة وهي: نوع الكلية، وطالبة مستجدة أو محولة ، والحالة الاجتماعية ، ومكان الإقامة الأصلي، وطالبة سكن داخلي أم لا.

٣- الكشف عن درجة رضا الطالبات عن تعليمهن الجامعي من خلال مقياس الرضا عن التعليم الجامعي المستخدم في الدراسة .

٤- الكشف عن درجة الارتباط بين الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات و بين درجة رضاهن عن تعليمهن الجامعي كما أوضحتها كل من قائمة الصعوبات ومقياس الرضا .

٥-أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما الصعوبات الأكثر شيوعاً بين الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بمركز الدراسات الجامعية للبنات بالنسبة لكل بعد من أبعاد الصعوبات وبالنسبة لقائمة الصعوبات ككل ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة شيوع هذه المشكلات تبعاً لمتغيرات الدراسة وهي: نوع الكلية، طالبة مستجدة أو محولة، الحالة الاجتماعية، مكان الإقامة الأصلي ،طالبة سكن داخلي أم لا ؟

٣- ما درجة رضا الطالبات عن تعليمهن الجامعي ؟

٤- هل يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الصعوبات التي تواجهها الطالبات في حياتهن الجامعية و درجة رضاهن عن تعليمهن الجامعي؟

٦- حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على أربعة أنواع من الصعوبات هي: صعوبات التسجيل، وصعوبات إدارية ، وصعوبات أكاديمية ، وصعوبات شخصية واجتماعية .

كما اقتصرت الدراسة على الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بمركز الدراسات الجامعية التابع لجامعة الملك سعود بالرياض وهي : كلية التربية ، وكلية الآداب، وكلية العلوم الإدارية، وكلية اللغات والترجمة من المسجلات في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤١٩ /١٤٢٠ هـ.

٧-مصطلحات الدراسة

استخدمت الباحثة المصطلحات لتالية :

أ) **الصعوبات** : ويقصد بها في هذه الدراسة أوضاع مقلقة تحدث للطالبات المستجدات في الجامعة وتقاس بعدد الفقرات التي يخترنها من قائمة الصعوبات المعدة لهذه الدراسة .

ب) **الطالبة المستجدة في الجامعة**. ويقصد بها في هذه الدراسة الطالبة الحاصلة على شهادة الثانوية العامة وهي في سنتها الأولى في الجامعة ، وهي طالبة إعداد عام بالنسبة لكلية التربية ، ومستوى أول بالنسبة للكليات الأخرى ، أو محولة من كليات أخرى أو لا تزال في سنتها الأولى.

جـ) **الرضا عن التعليم** . يشير مفهوم الرضا عامة إلى ما يمكن أن ينتج من خلال إشباع احتياجات الفرد ويقصد بالرضا عن التعليم ، وكما أشارت الحطاب [٨ ، ص٥] ، الشعور الذي يصاحب الطالب عند تحقيقه لأهدافه المتعلقة بوجوده في المدرسة .ويري وجيه [٩ ، ص٧] أن الرضا عن التعليم يأتي نتيجة للاتجاهات المختلفة التي لدى الفرد نحو تعليمه والعوامل الشخصية ذات العلاقة بالفرد مثل خصائص شخصيته ومستوى طموحه وميوله ، ويرى القريطي [١٠ ، ص٦] أن الرضا عن التعليم حالة شعورية أو اتجاه نفسي إزاء الدراسة ناتج عن تفاعل عدة عوامل ، بعضها ذاتي أو خاص بالفرد كقدراته ، وحاجاته ، وميوله ، وخبراته ، وبعضها خارجي خاص بطبيعة

الدراسة نفسها ومناخها، ومدى تلاؤم متطلباتها مع قدرات الفرد وإشباعها لحاجاته، وميوله وتحقيقها لأهدافه.

ويتحدد مفهوم الرضا عن التعليم الجامعي في هذه الدراسة بمشاعر الرضا والقبول والاستمتاع التي يبديها أفراد عينة الدراسة لتعليمهم الجامعي، والتي يمكن قياسها بالدرجة الإيجابية التي تتحصل عليها العينة على مقياس الرضا عن التعليم الجامعي المستخدم في الدراسة مقابل الدرجة السلبية للمقياس .

ثانياً: الدراسات السابقة

حظيت مشكلات الشباب الجامعي باهتمام الدارسين منذ عقود طويلة ، ويشار إلي الدراسة التي نشرت بواسطة المجلس الأمريكي للدراسات التربوية عام ١٩٣٧م حول مشكلات الشباب في الجامعات كأولى المحاولات المنظمة في هذا المجال [١١ ، ص٤]. وتبع ذلك دراسة موني الشهيرة عام ١٩٤١م والتي سجل فيها أول قائمة معتمدة لمشكلات الطلاب الجامعيين ، تلك القائمة التي ضمت ٣٣٠ مشكلة والتي لاحظت الباحثة أنها غدت أساساً لمعظم الأدوات البحثية المستخدمة حول الموضوع، سواء في الدراسات العربية أو الأجنبية.

وفى عام ١٩٥٩م قامت جامعة أوهايو بنشر دراستها حول مشكلات الطلاب الجامعيين مستخدمة قائمة موني والتي بينت أن الحصول على تقديرات منخفضة كان الشغل الشاغل لأكثر من ٤٠ ٪ من الطلبة . كما أجرى البدري وآخرون [١٢] عام ١٩٧٢م دراستهم حول المشكلات التي يواجهها طلبة جامعة الرياض في المملكة وذلك على عينة كبيرة من الطلاب بلغت ٧٠١ ، حيث تبين أن أهم المشكلات تكمن في عدم وجود مرشدين لمساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم، وغلاء المراجع الدراسية، وعدم تأهيل بعض أعضاء هيئة التدريس ، وأجرى صوانه [١٣] دراسته عام ١٩٨٣ م حول

مشكلات طلبة جامعة اليرموك وحاجاتهم الإرشادية مستخدما قائمة موني لضبط مشكلات الحياة الجامعية بعد تعديلها. وبينت النتائج أن أكثر المجالات صعوبة كما عبر عنها الطلبة هي المناهج وطرق التدريس ، والتوافق مع الحياة الجامعية ، والمشاركة في النشاط الاجتماعي .وأجرى الغنيم [١٤] عام ١٩٨٣م دراسة حول المشكلات الشخصية والاجتماعية لطلاب المرحلة الأولي وطلاب الدراسات العليا الكويتيين في الولايات المتحدة ، والتي ظهر فيها أن مشكلات الطلاب الدراسية والشخصية ترتبط سلبا بطول إقامتهم بينما ترتبط المشكلات الاجتماعية إيجابيا بطول الإقامة أي أنه كلما طالت مدة إقامة الطلاب في الخارج قلت مشكلاتهم الدراسية والشخصية نظرا لإجادتهم اللغة ولتكيفهم مع النظام المدرسي ، وازدادت مشكلاتهم الاجتماعية لانغماسهم في الحياة الغربية ،كما وجد أنه كلما تحسنت لغة الطالب قلت مشكلاته على أنواعها ، وأن الطلاب في السنوات الأولي يواجهون مشكلات أكبر من طلاب الدراسات العليا .

وأجري عيسوي [٥] عام ١٩٨٤م دراسته على ٦٧٨ من طلبة جامعة الإسكندرية ، والتي ظهر منها أن لجنس الطالب علاقة بدرجة شيوع المشكلات حيث عانى الذكور أكثر من الإناث من المشكلات الاقتصادية فيما عانت الفتيات من المشكلات النفسية.

كما أجرت لويس وآخرون [١٥] عام ١٩٨٤م دراسة تتبعيه على ٣٩٧ طالبا مستجدا في جامعة ماسشوستس ، بوسطن، حول البرامج والخدمات التي تقدمها الجامعة. وأثرها في إحساس الطلبة بالانتماء إلى الجامعة . وقد وجد من الدراسة أن عددا محدودا من الطلبة كان قادرا على الاستفادة من هذه الخدمات التي قصد بها إعداد الطلبة لسنتهم الأولي. وظهر من الدراسة اضطراب الطلبة حول متطلبات التسجيل، وطرقه، وأوراقه، وأن بعض المشكلات الأكاديمية والجهل بالخدمات المقدمة كانت أحد أسباب التسرب من الجامعة .

وأجري عبد الحميد [١٦] عام ١٩٨٥م دراسة حول اتجاه الطالبات نحو الحياة الجامعية بكلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر ، والتي أظهرت أن الإسكان الجامعي

كان من أبرز الصعوبات يليه العلاقات الاجتماعية سواء مع الأساتذة أو مع الجامعة من حيث ممارسة الأنشطة كما أظهرت الدراسة عدم قناعة الطالبات بأساليب التقويم والامتحانات المتبعة في الجامعة .

وأجري الشدوخي [١٧] عام ١٩٨٦م بحثه حول المشكلات التي يواجهها الطلبة السعوديون في الولايات المتحدة و أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب صغار السن والجدد يواجهون مشكلات أكبر في مؤسسات التعليم العالي مقارنة بغيرهم ، وأجرت الشريف وآخرون [١٨] دراسة لمشكلات الطالب الجامعي الكويتي مع التعريف باحتياجاته الإرشادية وذلك عام ١٩٨٦م أظهرت نتائج الدراسة أن المجال الإرشادي احتل المرتبة الأولى من حيث حاجة الطلبة للإرشاد الأكاديمي . وأجرى القريطي [١٠] دراسته عام ١٩٨٦م حول العلاقة بين الرضا عن الدراسة وكل من التحصيل الدراسي والكفاءة التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود ، أظهرت نتائجها علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي ، والكفاءة التربوية لدي الطلاب ، أي أنه كلما ارتفعت درجة الرضا عن التعليم ارتفع التحصيل الدراسي وكفاءة الإنتاج التربوي للمواد المختلفة. وقامت التل وبلبل [٧] عام ١٩٨٨ م بدراسة إمبريقية حول مشكلات طلبة جامعة اليرموك ، و أظهرت نتائجها أن المشكلات الأكثر حدة بين الطلبة كانت ارتفاع الرسوم الجامعية ، وغلاء الكتب الدراسية ،وعدم تمكن الطلبة من الاطلاع على أوراق امتحاناتهم النهائية ، كما وجد أن الطلبة ذوي التحصيل المنخفض يعانون من مشكلات أكثر من غيرهم .

وأجرى متولي [١٩] عام ١٩٩١م دراسة حول المشكلات التعليمية ، والمالية ، والمعيشية ، والاجتماعية لطلاب بعض الجامعات في السودان ، والتي كشفت عن تصدر المشكلات التعليمية غيرها من المشكلات مثل ارتفاع أسعار الكتب والمذكرات ، وتخلف المقررات عن روح العصر ، والحشو الزائد ، وطرق التدريس التقليدية ، وجاء بعد ذلك المشكلات المالية ثم الاجتماعية .

وأجرى بينجامين ميتشل [٢٠] عام ١٩٩١ م دراسته حول التجربة اليومية التي يمر بها الطلبة الجدد في جامعة Guelf بكندا مستخدماً طرقاً مختلفة لجمع المعلومات، سواء كانت عددية أو موضوعية منها المذكرات اليومية ،والمقابلات، وجمع المعلومات الأولية. وقد تبين من المقابلات ومن الكتابات إحساس الطلبة بالاختلاف الكبير وعدم التوازن من خلال انتقالهم من المدارس الثانوية إلى عالم الجامعة ،كما أظهرت محاولتهم إيجاد نوع من التوازن لمختلف التوقعات، سواء ما كان له علاقة بحياتهم الأكاديمية أو الاجتماعية أو في علاقتهم بزملائهم أو أساتذتهم، وعبروا عن حاجتهم الماسة إلى الكثير من الخدمات الإرشادية .

وأجرت الخروب [٢١] عام ١٩٩٢م دراستها حول مشكلات الطلبة المستجدين في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية والتي أظهرت ترتيب المشكلات تنازلياً وذلك على النحو التالي: مشكلات الطلاب مع المناهج وطرق التدريس في الكلية، والتوافق مع عالم الجامعة ،ومجال مشكلات مشاركتهم في النشاط الاجتماعي والترفيهي وبعض المشكلات المالية والمعيشية .

وأجرى يوسف سيد محمود [٢٢] عام ١٩٩٣م دراسته حول مشكلات الطلبة في مصر وأساليبهم في مواجهتها وكشفت الدراسة: أن المشكلات الدراسية هي الأكثر حدة بنسبة ٧٥٪ ومنها قلق الطلبة من الامتحانات وطرق التصحيح ،والتدريس النظري مع الحشو الزائد ، وجاءت المشكلات المالية بنسبة ٧٤٪ تليها العلاقات الاجتماعية بنسبة ٦٠٪ .

وأجرت داود [٢٣] عام ١٩٩٣م دراسة حول الصعوبات التي يواجهها الطلبة الجدد في الجامعة الأردنية ،وعلاقتها بالرضا عن الحياة الجامعية والتي أظهرت أن أكثر الصعوبات تكراراً كانت اختيار المواد، وصعوبة معرفة الأمكنة التي تقع فيها الدوائر، والكليات، وقاعات المحاضرات، وعدم معرفة كيفية استخدام المكتبة، وعدم توافر معلومات عن الأنشطة والبرامج الترفيهية في الجامعة. وقد اتضح من الدراسة أن درجة رضا الطلبة محدودي المشكلات أعلى من الطلبة الذين يعانون من الصعوبات .

وأجرى الكايد [١١] عام ١٩٩٤م دراسته حول المشكلات التعليمية، والاجتماعية، والمالية التي تواجه طلبة الجامعات الأهلية في الأردن، و أظهرت أن المشكلات المالية هي الأكثر شيوعا تليها المشكلات التعليمية، ثم الاجتماعية، وأن الطالبات أكثر إحساسا بالمشكلة من الطلبة، وأن طلبة الكليات العلمية أكثر معاناة في مجال مشكلات المقررات، وطرق التدريس، والمحاضرات، وتوافر المعامل من طلاب الكليات الأدبية الذين عبروا عن صعوبات أكبر في مجال الامتحانات، والعلاقة مع أعضاء هيئة التدريس والإرشاد الأكاديمي .

وأجرت الزبير [٢٤] عام ١٩٩٥م دراستها حول الاحتياجات الاجتماعية لطالبات الكليات التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بالرياض حيث وجد أن هذه المشكلات تنوعت بين المشكلات التعليمية وبلغت ٦٥٪ ، والنفسية ٦٠٪، والإسكانية والمواصلات ٢٥٪ ، والصحية والأسرية ١٢٪.

ومما سبق عرضه من دراسات يمكن ملاحظة الآتي :

- أن أكثر المشكلات التي عبر عنها الطلبة الجامعيون المستمرون منهم والجدد كان المشكلات التعليمية تليها المالية، فالاجتماعية، ثم الأسرية .

- أن غياب الإرشاد الأكاديمي لعب دورا أساسيا في زيادة حدة هذه المشكلات كما عبرت عنها الدراسات .

- رغم وجود الكثير من المشكلات المتشابهة بين كافة الطلاب الجامعيين في أنحاء العالم، إلا أن العديد من المشكلات التعليمية والمالية والاجتماعية ذات علاقة مباشرة بالبيئات المحلية التي تمت فيها الدراسات .

- وحيث إنه لم توجد دراسة حديثة حتى الآن حول الصعوبات التي تواجهها الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية في جامعة الملك سعود فإن لهذه الدراسة أهمية

تحديد هذه الصعوبات بما يساعد في فهم أسبابها وكشف درجة تأثيرها في درجة رضا الطالبات عن تعليمهن الجامعي.

ثالثا: منهج الدراسة وإجراءاتها

١- منهج الدراسة

تتبنى الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي الذي تعد دراسة العلاقات الأرتباطية وتحليلها والكشف عن علاقاتها أحد أنواعه [٢٥، ص١١٦]. و يركز هذا المنهج علي معرفة حجم الظاهرة بمسحها والكشف عن العلاقات والارتباطات بين المتغيرات فيها وإلي أي مدى تتطابق المتغيرات أو تؤثر في المتغيرات الأخرى ، وعادة تتوزع الارتباطات على مقياس يمتد من الارتباط الموجب التام وهو نادر إلى عدم وجود ارتباط ، إلى الارتباط السالب التام [٢٦ ، ص١٢٨].

٢ - مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من كافة الطالبات المستجدات اللاتي تم قبولهن في الكليات الأدبية التابعة لجامعة الملك سعود للفصل الدراسي الأول من العام ١٤١٩/١٤٢٠هـ ، كما شمل الطالبات المحولات من كلياتهن إلى كليات أخرى ويدرسن في المستوى الأول وذلك للكليات الأدبية الموجودة في مركز الدراسات الجامعية للبنات التابع لجامعة الملك سعود بالرياض، والكليات هي: التربية ، والآداب ،و العلوم الإدارية ، واللغات والترجمة .

وقد بلغ العدد الإجمالي للطالبات ٣١٣٠ طالبة موزعات علي الكليات المذكورة، وتم سحب عينة الدراسة البالغ حجمها ١٠٠٠ طالبة باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة، وذلك بتتبع المواد العامة التي تدرس للطالبات مثل مواد الثقافة الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية بالنسبة لكليات التربية، والآداب، والعلوم

الإدارية ؛ أما كلية اللغات والترجمة فحيث إن الطالبات يأخذن المواد العامة في مستويات أعلى من المستوى الأول فقد تمت الاستعانة بمواد اللغة الإنجليزية والاستماع للطالبات الدارسات في القسم الإنجليزي ، واللغة الفرنسية ومادة الاستماع للدارسات في قسم اللغة الفرنسية، وقد وزعت ١٠٠٠ استبانة على عينة الدراسة بلغ العائد منها ٧٢٢ استبانة مثلت ما نسبته ٧٢,٢٪ وجدول رقم ١ يوضح عدد الطالبات المستجدات في كل كلية ونسبة عينة الدراسة بالنسبة لعدد الطالبات في كل كلية .

جدول رقم ١. نسبة عينة الدراسة بالنسبة لعدد الطالبات في كل كلية

الكلية	عدد الطالبات الكلي	عدد أفراد العينة	النسبة
التربية	١٢٧٠	٤٨٠	٪ ٣٧.٧٩
الآداب	١٠٠٠	٣٠٠	٪ ٣٠
العلوم الإدارية	٤٨٠	١٢٠	٪ ٢٥
اللغات والترجمة	٣٨٠	١٠٠	٪ ٢٦.٣١
المجموع	٣١٣٠	١٠٠٠	٪ ٣١.٩٤

٣- خصائص عينة الدراسة

تضمنت بيانات العينة المعلومات الخاصة بالكلية ، وبكون الطالبة مستجدة أو محولة ، والحالة الاجتماعية ، ومكان الإقامة الأصلي ، وكون الطالبة تقطن في السكن الداخلي أم لا . وجدول رقم ٢ يوضح بيانات العينة على هذه المتغيرات .

يبين جدول رقم ٢ أن ٥٥٪ من أفراد العينة كن من طالبات كلية التربية ، وذلك عائد إلى ارتفاع أعداد الطالبات الملتحقات بالكلية مقارنة بباقي الكليات كما يوضح جدول رقم ١ ، أيضا اتضح من بيانات العينة أن ٨٣٪ من الطالبات كن من المستجدات في حين لم تتعد نسبة المحولات ١٤٪ وبلغت نسبة غير المتزوجات منهن ٩٠.٤٪ . وبالنسبة لسكنهن ، فقد اتضح أن ٧٣٪ من الطالبات الداخلات في الدراسة يقطن مدينة الرياض ،

في حين لم تتعد نسبة من يقمن في مدن أخرى ٢١٪ ، وبلغت نسبة طالبات السكن الداخلي ٩,٥٪ مقابل ٨٠٪ من خارج السكن .

جدول رقم ٢ . البيانات الخاصة بالعينة

الكلية	ن	٪	مستجدة / محولة	ن	٪	الحالة الاجتماعية	ن	٪	المدينة	ن	٪	سكن	ن	٪
التربية	٣٩٨	٥٥	مستجدة	٦٠٢	٨٣	عزباء	٦٥٣	٩٠.٤	الرياض	٥٢٨	٧٣	نعم	٦٩	٩.٥
آداب	١٦٤	٢٣	محولة	١٠٧	١٤	متزوجة	٦٠	٨	خ/ض	٢٨	٣.٨	لا	٥٨٤	٨٠
إدارية	٨٩	١٢.٣	غ/مبين	١٣	٢	مطلقة	٢	٠.٢	م/أخرى	١٥٤	٢١	غ/م	٦٩	٩.٥
لغات	٦١	٨.٤				أرملة	٧	٠.٩	غ/م	١٢	١.٦			
غ/مبين	١٠	١.١												
المجموع	٧٢٢			٧٢٢			٧٢٢			٧٢٢			٧٢٢	

ن= المجموع ، غ. م= غير مبين ، ٪= النسبة المئوية ، خ. ض=خارج الرياض ، م. أخرى=مدن أخرى.

٤- أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداتين هما :

قائمة الصعوبات الجامعية

التي يتوقع أن تواجه الطالبة المستجدة . وقد بنيت القائمة على ما تم الاطلاع عليه من أدبيات إضافة إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على ١٣٠ طالبة من المستجدات خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤١٨ هـ ، حيث طرح عليهن السؤال الآتي : اذكري أكبر عدد من المواقف التي مررت بها وشعرت أنها تشكل صعوبة ما بالنسبة لك منذ التحقت بالجامعة .

ويتفريغ الاستمارات وبناء على نتائج الدراسات السابقة ، تم بناء قائمة الصعوبات التي يتوقع أن تواجه الطالبة المستجدة لتتمحور حول أربعة أنواع من الصعوبات هي : صعوبات التسجيل(١-١٣) ، وصعوبات إدارية(١٤-٢٣) ، وصعوبات أكاديمية (٢٤-٣٨)، وصعوبات شخصية واجتماعية (٣٩-٤٩) ، وتم استخدام مقياس التدرج الخماسي للكشف عن درجة شيوع وحدة هذه الصعوبات وهي (أوافق بشدة وأعطيت خمس درجات ، وأوافق أربع درجات ، غير متأكدة ثلاث درجات ، ولا أوافق درجتان ، لا أوافق أبدا درجة واحدة) .

مقياس الرضا عن الحياة الجامعية. وهدف إلى التعرف على اتجاه الطالبات نحو التعليم الجامعي ممثلا بدرجة الرضا التي يحصلن عليها في المقياس ، وقد تم اقتباس بعض فقرات الأداة من مقياس التكيف للحياة الجامعية لبيكر وسيرك [٢٣ ، ص٢٧٨] ، في حين تمت صياغة الفقرات الباقية بواسطة الباحثة في ضوء ملاحظات المحكمين خلال مرحلتي التحكيم .

وصف المقياس وتصحيحه . يتكون المقياس من أربعة أبعاد هي : بعد النظرة الشخصية نحو الدراسة ، وبعد نظرة المجتمع نحو الجامعة ، وبعد التقويم الشخصي للصعوبات داخل الجامعة ، وبعد التقويم الشخصي لقدرات الطالبة في مواجهة الصعوبات.

يحتوي كل بعد على عدد من العبارات الإيجابية والسلبية نحو الحياة الجامعية والعدد الكلي لعبارات المقياس ٢٣ عبارة ، وقد استخدم مقياس التدرج الثلاثي لتحديد موقف العينة من العبارات وذلك حسب الترتيب التالي : موافقة ، وغير متأكدة ، ومعارضة.ولتصحيح المقياس أعطيت العبارات التي كانت الإجابة عنها موافقة ، وتدل على اتجاه إيجابي نحو الحياة الجامعية ٣ درجات ، وغير متأكدة درجتين ، ومعارضة درجة واحدة . وبهذا تكون النهاية العظمى للمقياس كله ٦٩ (٣ × ٢٣ = ٦٩) ، والنهاية الصغرى ٢٣ (١ × ٢٣ = ٢٣) (حيث إن عدد فقرات المقياس هو ٢٣). وبما أن عدد

الاستمارات المدخلة في التحليل النهائي قد بلغ ٧٢٢ ، لذا فإن أقصى درجة كلية للإجابات الموجبة للعبارة الواحدة ٢١٦٦ (٣×٧٢٢=٢١٦٦)، ولعبارات المقياس الموجبة وهي إحدى عشرة عبارة ٢٣٨٢٦ ، وأقل درجة تعبر عن السلبية للعبارة الواحدة هي ٧٢٢ (١×٧٢٢ =٧٢٢) ولعبارات المقياس السلبية وهي اثنتا عشرة عبارة ٨٦٦٤ ؛ أما درجة عدم التأكد أو الحياد فهي ١٤٤٤ (٢×٧٢٢ = ١٤٤٤) .

ويتم استخراج موقف العينة الإيجابي لكل بعد من الأبعاد بضرب عدد عبارات هذا البعد الإيجابية في الدرجة الإيجابية الموضحة وهي ٢١٦٦ ويمثل ناتج الدرجة الإيجابية الكلية في هذا البعد ، وتستخرج الدرجة الإيجابية الفعلية لأفراد العينة وذلك بجمع حاصل درجاتهن في خانة موافق بالنسبة لكل عبارة إيجابية بحيث يمثل الناتج مقدار الاتجاه الإيجابي الفعلي لأفراد العينة على هذا البعد، ومن ثم يتم استخراج النسبة بين الدرجة الإيجابية الكلية لهذا البعد والدرجة الفعلية لأفراد العينة على هذا البعد وذلك للتعرف على قوة أو ضعف الاتجاه الإيجابي للعينة على البعد .

ويتم استخراج الدرجة السلبية الكلية للبعد، وذلك بضرب عدد عبارات هذا البعد في الدرجة السلبية الموضحة (٧٢٢) ويمثل الناتج الدرجة السلبية الكلية للبعد ، وتستخرج الدرجة السلبية الفعلية لأفراد العينة على هذا البعد وذلك بجمع حاصل درجاتهن في خانة موافق بالنسبة للعبارات السلبية ليكون الناتج ممثلا للاتجاه السلبي الفعلي للعينة على هذا البعد، ومن ثم يتم استخراج النسبة بين الدرجتين لتحديد قوة أو ضعف الاتجاه السلبي لأفراد العينة .

أما موقف الحياد أو عدم التأكد الكلي للبعد فيستخرج بضرب عدد عبارات المحور في درجة الحياد الموضحة سابقا وهي ١٤٤٤ ، ويستخرج الحياد الفعلي للعينة بجمع حاصل درجات العينة في خانة عدم التأكد لكافة عبارات المحور، ثم تستخرج النسبة المئوية بين الدرجتين لتوضح موقف عدم التأكد لعينة الدراسة .

صدق الأداتين وثباتهما. للتحقق من صدق أداتي الدراسة تم عرضهما على سبعة محكمين من قسمي علم النفس والتربية بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، وضمت قائمة الصعوبات ٣٨ عبارة وضم المقياس ٢٣ . وقد اقترح المحكمون زيادة الصعوبات إلى ٤٦ مع بقاء عبارات المقياس بعد تعديل بعض الصياغات ؛ وبعد إجراء التعديلات المقترحة تم عرض الاستبانة مرة أخرى على خمسة آخرين من أعضاء وعضوات هيئة التدريس في قسمي التربية وعلم النفس بكلية التربية ، حيث اتفق المحكمون على زيادة عدد الصعوبات إلى ٤٩ مع بقاء عبارات المقياس بعد تعديل بعض الصياغات. وهكذا ، وبناء على ملاحظات المحكمين ، صممت قائمة الصعوبات بأبعادها الأربعة وبعباراتها التسع وأربعين ومقياس الرضا عن الحياة الجامعية بأبعاده الأربعة وعباراته الثلاث والعشرين .

وللتحقق من ثبات الأداتين اعتمدت الباحثة طريقتين : الأولى إعادة التطبيق على عينة من المستجدات بلغت ثلاثين طالبة تم اختيارهن عشوائيا وطبقت عليهن الأداتان ، وأعيد التطبيق بعد عشرة أيام ، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٥) . كما تم حساب ثبات الأداة عن طريق تحليل الثبات التشطيري وجاءت نتائج تحليل الأداتين كالتالي :

- معامل ارتباط ألفا لقائمة الصعوبات : ٠,٨٧
- ألفا الشطر الأول ٠,٨٣ / ألفا الشطر الثاني ٠,٧٨
- معامل ارتباط ألفا لمقياس الرضا : ٠,٨٣
- ألفا الشطر الأول ٠,٧٨ / ألفا الشطر الثاني ٠,٧٣

ويتضح من درجة معامل الارتباط الموضحة تمتع أداتي الدراسة بنسبة ثبات جيدة تسمح باستخدامهما بدرجة ثقة جيدة .

٥ – الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام المعاملات الإحصائية التالية :

- النسب المئوية للتعرف على ترتيب إجابات العينة عن كل من عبارات قائمة الصعوبات وعبارات مقياس الرضا .

- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقائمة الصعوبات ولأبعاد المقياس .

- استخدام الاختبار التائي واختبار تحليل التباين للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات العينة عن قائمة الصعوبات ومقياس الرضا حسب متغيرات الدراسة.

رابعا: تحليل نتائج الدراسة الميدانية

من خلال عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية ، قامت الباحثة بالإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك على النحو التالي :

السؤال الأول : ما الصعوبات الأكثر شيوعا بين الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية التابعة لجامعة الملك سعود ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب الصعوبات كما أوردتها العينة على كل بعد من أبعاد الصعوبات مع استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن كل عبارة من عبارات الصعوبات كما توضحها الجداول ذات الأرقام ٣-٦ .

جدول رقم ٣ . الرتب والتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة عن كل عبارة عن عبارات صعوبات التسجيل

ع/١	صعوبات التسجيل العبارة	ع/٢	أوافق بشدة ك	 ٪	أوافق ك	 ٪	غير متأكدة ك	 ٪	لا أوافق ك	 ٪	لا أوافق أبداً ك	 ٪	المتوسط
١	قلة التخصصات المتاحة للطالبات مقارنة بالموجود في الجامعة	٦	٢٣٦	٣٢،٧	٢٥٧	٣٥،٦	٨٦	١١،٩	٩٦	١٣،٣	١٩	٢،٦	٣،٨٦
٢	عدم وجود لوحات توضح خطوات التسجيل	١٢	١٢٠	١٦،٦	١٧١	٢٣،٧	١٧١	٢٣،٧	٢٥٣	٣٥،٠٠	٨٩	٣،١٢	٢،٩٧
٣	نماذج الأوراق المطلوبة في التسجيل غير معلومة للطالبة	١٣	٦٧	٩،٣	١٦٢	٢٢.٤	٧١	٩,٨	٢٩١	٤٠,٣	١٠٩	١٥,١	٢,٩٥
٤	بعض موظفات التسجيل لا يبدين التعاون الكافي مع الطالبة	٩	٢٩٥	٤٠,٩	١٧٧	٢٤,٥	٧٨	١٠,٨	١١٣	١٥,٧	٤٧	٦,٥	٣,٧٩
٥	الازدحام والتكدس في أوقات توزيع إشعارات التسجيل	٣	٣٦٣	٥٠,٣	١٧٧	٢٤,٥	٤٦	٦,٤	٨٩	١٢,٣	٣٣	٤,٦	٤,٠٦
٦	الرموز الخاصة بالأيام والشعب والمقررات في نموذج التسجيل غير مفهومة للطالبة المستجدة	٥	٢٩٨	٤١,٣	٢٥٣	٣٥,٠	٤٧	٦,٥	٩١	١٢,٦	٢٥	٣,٥	٣,٩٩
٧	إشعارات التسجيل لا تضم أرقام المباني وأرقام القاعات الدراسية	٤	٣٥٣	٤٨,٩	١٧٩	٢٤,٨	٤٦	٦,٤	٩٧	١٣,٤	٣٥	٤,٨	٤,٠١
٨	تختلف الأوقات المحددة للشعب والمقررات الموجودة في إشعارات التسجيل عنها في الجداول المعلنة في الأقسام	١١	١١٣	١٥,٧	١٤٧	٢٠,٤	١٥٤	٢١,٣	٢١٦	٢٩,٩	٦٩	٩,٦	٣,٠٣
٩	ترد العديد من الأخطاء في إشعارات التسجيل	١٠	٩٢	١٢,٧	١٦١	٢٢,٣	٢٢٥	٣١,٢	١٦٤	٢٢,٧	٦١	٨,٤	٣,٠٨
١٠	جهل الطالبة بمعرفة من هو المسؤول عن حل مشكلات التسجيل	١	٣٤٥	٤٧,٨	٢٦٥	٣٦,٧	٥٨	٨,٠	٣٠	٤،١٥	٩	١,٢	٤,٢٨
١١	بعض الأستاذات لا يوجدن في مكاتبهن فترة التسجيل	٧	٢٢٩	٣١,٧	١٩٤	٢٦,٩	٢٢٥	٣١,٢	٤٧	٦,٥	١١	١,٥	٣,٨٣
١٢	التغيير المستمر في أنظمة الجامعة دون إشعار الطالبة	٨	٢٥٠	٣٤,٦	١٨٤	٢٥,٥	١٦٩	٢٣,٤	٨٢	١١.٤	٢٠	٢,٨	٣,٨٠
١٣	جهل الطالبة بالأمور الأكاديمية من حيث نسب الغياب والحرمان وأنظمة دخول الامتحان	٢	٣٦٨	٥١,٠	٢٠٩	٢٨,٩	٣٠	٤,٢	٨٧	١٢	٢٠	٢,٨	٤,١٥

م/١ : ترتيب العبارة كما وردت في قائمة الصعوبات.

م/٢ : ترتيب العبارة كما أوردتها عينة الدراسة .

جدول رقم ٤. الرتب والتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات العينة عن عبارات الصعوبات الإدارية

م/١	صعوبات إدارية العبارة	م/٢	أوافق بشدة ك	 ٪	أوافق ك	 ٪	غير متأكدة ك	 ٪	لا أوافق ك	 ٪	لا أوافق أبدا ك	 ٪	المتوسط
١٤	المسافات بين مباني الكليات كبيرة	٣	٤٨٣	٦٦,٩	١٦١	٢٢,٣	٩	١,٢	٥٠	٦,٩	٧	١,٠	٤,٤٧
١٥	قلة المساحات الخارجية المغطاة للحماية من الشمس	١	٥٥٥	٧٥,٩	١٢٦	١٧,٥	٧	١,٠	٢١	٢,٩	٧	١.١	٤,٦٨
١٦	عدم وجود لوحات إرشادية داخل المباني توضح للطالبات الأقسام والمكاتب والقاعات	٩	٢٦٠	٣٦,٠	٢٢١	٣٠,٦	٥٨	٨	١٥٤	٢١,٣	٢٠	٤,٨	٣,٧٧
١٧	عدم وجود لوحات إرشادية بجانب البوابات لإرشاد المستجدات لما يجب فعله	٨	٢٣٦	٣٢,٧	٢٥٣	٣٥	٩١	١٢,٦	١٠٣	١٤,٣	٣٠	٤,٢	٣,٧٩
١٨	المعلومات الموجودة في النشرات الموزعة غير كافية	١٠	١٤٩	٢٠,٦	٢٤٩	٣٤,٥	١٦٩	٢٣,٤	١٢٧	١٧,٦	١٣	١,٨	٣,٥٦
١٩	قلة تعاون بعض الموظفات مع الطالبات	٦	٣١٢	٤٣,٢	٢١٦	٢٩,٩	٨٦	١١,٩	٨١	١١,٢	١٨	٢,٥	٤,٠١
٢٠	جهل الطالبة بالتوزيع الإداري داخل المركز (عميدة ،وكيلة)	٧	٢٦١	٣٦,١	٢٥٧	٣٥,٦	١٠٩	١٥,١	٧١	٩,٨	٧	١,٠	٣,٨٩
٢١	الازدحام والتكدس عند بوابات الخروج	٢	٥١٩	٧١,٩	١٣١	١٨,١	٢٥	٣,٥	٢٤	٣.٣	١٧	٢,٤	٤,٥٥
٢٢	مساحة الكافيتيريا لا تتناسب مع أعداد الطالبات	٥	٣٥٢	٤٨,٨	١٩٠	٢٦,٣	٥٦	٧,٨	٩٢	١٢،٧	٢٥	٣,٥	٤,٠٥
٢٣	لا توجد مراكز خدمات إرشادية أو ثقافية أو ترفيهية تتناسب وأعداد الطالبات	٤	٣٥٠	٤٨,٥	٢١٦	٢٩,٩	٩٢	١٢,٧	٤٥	٦,٢	١١	١,٥	٤,١٩

م/١ : ترتيب العبارة كما وردت في قائمة الصعوبات.

م/٢: ترتيب العبارة كما أوردها العينة.

جدول رقم ٥ . الرتب والتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات العينة عن عبارات الصعوبات الأكاديمية

م/١	صعوبات أكاديمية العبارة	م/٢	أوافق بشدة ك	أوافق بشدة ٪	أوافق ك	أوافق ٪	غير متأكدة ك	غير متأكدة ٪	لا أوافق ك	لا أوافق ٪	لا أوافق أبداً ك	لا أوافق أبداً ٪	المتوسط
٢٤	عدم توافر إرشاد أكاديمي في الثانوية أدى إلى الجهل بالتخصصات المتاحة في الجامعة	٤	٣٩٥	٥٤,٧	١٦٤	٢٢,٧	٣٢	٤.٤	٩٤	١٣	٢٧	٣,٧	٤,١٣
٢٥	بعض سكرتيرات الأقسام لا يبدين التعاون الكافي مع الطالبات	٨	٢٧٤	٣٨	٢٠٢	٢٨	١٤٧	٢٠,٤	٧٦	١٠,٥	١٦	٢.٢	٣,٩٠
٢٦	الزحمة عند المقابلات الشخصية لتحديد التخصص	٩	٢٦٤	٣٦,٦	١٧٧	٢٤,٥	١٧٧	٢٤,٥	٦١	٨,٤	١٩	٢,٦	٣,٨٧
٢٧	عدم إعطاء الطالبة فكرة عما يتضمنه القسم من مواد ومسارات	٦	٣٢٨	٤٥,٥	٢١٧	٣٠,١	٤٨	٦.٦	١٠٠	١٣,٩	٢١	٢,٩	٤,٠٢
٢٨	التأخر في بدء الدراسة الفعلية عند بداية كل فصل	١٥	١٠٥	١٤.٥	١٦٣	٢٢,٦	١٢٦	١٧,٥	١٩٨	٢٧,٤	١١٤	١٥,٨	٣,٠٥
٢٩	الإشاعات المنتشرة في الجامعة عن صعوبة هذه المادة أو تلك	٢	٣٧٠	٥١,٢	٢٠٦	٢٨,٥	٦٩	٩,٦	٤٣	٦	٢١	٢,٩	٤,٢١
٣٠	تشدد بعض الأستاذات عند التأخر في الدخول للمحاضرة	٣	٣٧١	٥١,٤	١٩٨	٢٧,٤	٥٠	٦,٩	٧١	٩,٨	٢٧	٣,٧	٤,١٤
٣١	ازدحام الطالبات داخل القاعات الدراسية	١٢	٢٣٦	٣٢,٧	٢١٢	٢٩,٤	٩٠	١٢,٥	١٣٩	١٩,٣	٣٣	٤,٦	٣,٦٧
٣٢	طريقة التدريس المتبعة من قبل معظم الأستاذات تلقينية	٧	٣١٨	٤٤	٢١٥	٢٩,٨	٧٨	١٠,٨	٧٥	١٠,٤	٢٦	٣,٦	٤,٠٢
٣٣	الشعور بالقلق بشأن نوعية الامتحانات في الجامعة	١	٥٠٠	٦٩,٣	١٧٩	٢٤,٨	١٤	١,٩	١٣	١,٨	٧	١	٤,٦٢
٣٤	عدم توافر أماكن مناسبة للمذاكرة داخل الحرم الجامعي	١١	٢٧٦	٣٨,٢	١٩١	٢٦,٥	١١٤	١٥,٨	٩٣	١٢,٩	٣٧	٥,١	٣,٨١
٣٥	قلة تعاون بعض موظفات المكتبة مع الطالبة المستجدة	١٣	٢١٤	٢٩,٦	١٥٥	٢١,٥	١٩٤	٢٦,٩	١٠٤	١٤,٤	٤٠	٥.٥	٣,٥٦
٣٦	قلة المعرفة بنظام الفهرسة والتصنيف بالمكتبة	١٠	٢٦٤	٣٦,٦	١٩٤	٢٦,٩	١٢٨	١٧,٧	٨٨	١٢,٢	٢٨	٣,٩	٣,٨٢
٣٧	قلة المعرفة بخطوات إجراء البحوث العلمية	٥	٣٠٣	٤٢	٢١٦	٢٩,٩	١٠٢	١٤,١	٦١	٨,٤	١٦	٢.٢	٤,٠٤
٣٨	صغر حجم المكتبة مقارنة بأعداد الطالبات	١٤	٢٠٣	٢٨,١	١٦٧	٢٣,١	١٥١	٢٠,٩	١٤٥	٢٠,١	٤٠	٥.٥	٣.٤٩

م/١: ترتيب العبارة كما وردت في قائمة الصعوب.

م/٢ : ترتيب العبارة كما أوردتها العينة.

جدول رقم ٦. الرتب والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات العينة عن عبارات بعد الصعوبات الشخصية والاجتماعية

م/١	صعوبات شخصية واجتماعية	م/٢	أوافق بشدة		أوافق		غير متأكدة		لا أوافق		لا أوافق أبداً		المتوسط
	العبارة		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
٣٩	أفتقد الشعور بالأمان لكبر حجم الجامعة	٨	٢١١	٢٩,٢	١٧٢	٢٣,٨	٤٨	٦.٦	١٩٨	٢٧,٤	٨٦	١١,٩	٣,٣١
٤٠	أجد صعوبة في تكوين صداقات جديدة داخل الجامعة	٧	٢١٣	٢٩,٥	١٩٢	٢٦,٦	٤٦	٦,٤	١٦٢	٢٢,٤	٩٤	١٣	٣,٣٨
٤١	تتعامل الطالبات مع بعضهن بتكبر وعدم تجاوب	٤	٢٦٩	٣٧,٣	٢١٣	٢٩,٥	١٠١	١٤	٩٤	١٣	٣٤	٤,٧	٣,٨٣
٤٢	التنافس في اللباس بين الطالبات أحد سلبيات الجامعة	٣	٣٣٩	٤٧	١٦٠	٢٢,٢	٦٦	٩,١	١٠١	١٤	٤٣	٦	٣,٩٢
٤٣	العلاقات الإنسانية بين الطالبات والأستاذات محدودة	٢	٢٨١	٣٨,٩	٢٣٦	٣٢,٧	٩٦	١٣,٣	٧٨	١٠,٨	٢٠	٢,٨	٣,٩٦
٤٤	أجد صعوبة في الجمع بين الدراسة والزواج	٩	١٠٢	١٤,١	٧٣	١٠,١	٢٩١	٤٠,٣	٦٩	٩,٦	٤٦	٦,٤	٣,٢٠
٤٥	وجودي بالسكن الداخلي أثر سلباً على دراستي	١١	٥٩	٨,٢	٣٨	٥,٣	٢٧٧	٣٨,٤	٣٢	٤.٤	٤٣	٦	٣,١٢
٤٦	الاغتراب عن الأهل أدى إلى عدم استقراري النفسي	٥	١٦١	٢٢,٣	٦٢	٨,٦	٢٠٠	٢٧,٧	٣٧	٥,١	٢٥	٣,٥	٣,٦١
٤٧	أعاني من مشكلة المواصلات في الجامعة	١٠	١٧٠	٢٣,٥	١١٩	١٦,٥	٧٩	١٠,٩	١٤٨	٢٠,٥	١١٧	١٦,٢	٣,١٢
٤٨	أفتقد الجرأة للمشاركة في المناقشات أثناء المحاضرة	٦	٢٥٩	٣٥,٩	١٨٨	٢٦	٤٧	٦,٥	١٣١	١٨,١	٧٥	١٠,٤	٣,٦١
٤٩	صعوبة الاتصال الهاتفي من الجامعة لأي طارئ	١	٣٤٩	٤٨,٣	١٣٩	١٩,٣	٩٢	١٢,٧	٧٣	١٠,١	٤٧	٦,٥	٣,٩٦

م/١ : ترتيب العبارة كما وردت في أداة الدراسة .

م/٢ : ترتيب العبارة كما أوردتها العينة .

من الجداول ذات الأرقام ٣-٦ يتضح الآتي :

من جدول رقم ٣ والخاص بصعوبات التسجيل يتضح حاجة الطالبة الماسة إلى برامج الإرشاد الأكاديمي في الجامعة لفهم النظام وتجنب عواقب إساءة الجهل به ، حيث حصلت العبارة رقم ١٠ على الترتيب الأول في اختيار الطالبات وكانت تعبر عن حيرة الطالبة فيمن تلجأ له لحل مشكلاتها في التسجيل . تلي ذلك العبارة رقم ١٣ في المرتبة الثانية والتي عبرت عن عدم معرفة الطالبة بالأمور الأكاديمية في الجامعة ، مثل نسب الغياب وقوانين الامتحانات وخلافه ، وهو الأمر الذي يحاول مركز الدراسات الجامعية تخفيفه بلقاءات الإرشاد الأكاديمي التي يعقدها للمستجدات في بداية كل فصل دراسي .

من جدول رقم ٤ والخاص بالصعوبات الإدارية تتضح معاناة الطالبات من بعض الصعوبات كاتساع المباني وقلة المساحات الخارجية المغطاة من الشمس ، والتي حاولت إدارة المركز جاهدة تلافيها بتغطية بعض المساحات التي تستخدمها الطالبات عند تنقلهن بين المباني ، كما تتضح معاناة الطالبات من الاختناقات الموجودة عند بوابات الخروج والتي حاول المركز تخفيفها بتعدد بوابات الخروج بحسب الكلية. كما اشتكت الطالبات من ضيق مساحة الكافيتيريا والعائد للأعداد الكبيرة من الطالبات التي يحتضنها مركز الدراسات والتي لا تتناسب مع إمكاناته المادية والبشرية مما يسبب بعض أوجه القصور.

من جدول رقم ٥ والخاص بالصعوبات الأكاديمية يتضح أن أكثر ما يقلق الطالبة الجامعية هنا هو الخوف من الامتحانات (عبارة رقم ٣٣) والتي حصلت على المرتبة الأولى في هذا البعد والثانية بالنسبة لقائمة الصعوبات ككل . وفي الحق فإن هذا يتمشى مع التهيئة الذهنية التي تتعرض لها الطالبة منذ التحاقها بالتعليم فما يهم ليس ما نتعلمه بل كيف نتجاوزه للتقدم لمرحلة ثانية دون التفكير في جدوى ما تعلمناه . وربما يتوافق هذا مع الاختيارات الثانية والثالثة والرابعة في هذا البعد من مثل الإشاعات المنتشرة عن بعض المواد أو عدم توافر إرشاد أكاديمي في الثانوية ، مما يسبب عدم دقة الاختيار في

الجامعة وما يدعم هذا التفسير هو أن أمورا أساسية للتعليم الجامعي مثل مهارات البحث العلمي والتعامل مع المكتبة (عبارات رقم ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٨) مثلت الاختيارات الأخيرة في مجال الصعوبات الأكاديمية .

من جدول رقم ٦ والخاص بالصعوبات الشخصية والاجتماعية يتضح أن أكثر المشكلات حدة في هذا المجال هي صعوبة الاتصال الهاتفي من الجامعة لأي طارئ ، رغم أن هذه العقبة قد ذللت بوجود الهواتف الخلوية والتي يظل انتشارها محدودا لطبقة معينة من الطالبات ، يلي ذلك محدودية العلاقات الإنسانية بين الطالبات والأستاذات والتي تعكس القصور الذي تلعبه الأستاذات في هذا المجال بالنسبة لأدوارهن بقصرها على العملية التدريسية وبعيدا عن الأبعاد الإنسانية التي تتضمنها العملية التربوية ، وربما يعود ذلك في جزء منه بالطبع إلى الأعداد الكبيرة من الطالبات في الجامعة مع محدودية الإمكانات ، والتي من الواضح أنها تؤثر على كافة الخدمات الإدارية والتربوية المقدمة . يلي ذلك الشكوى من التنافس في اللباس بين الطالبات ، والذي يعكس بعض الظواهر الاستهلاكية التي يعاني منها المجتمع عامة وتعكس نفسها في الجامعة على الرغم من الضوابط الإدارية .

وللإجابة عن الشق الثاني من السؤال وهو : ما أكثر المشكلات شيوعا في قائمة المشكلات ككل ، تم حصر المشكلات الأكثر شيوعا حسب تكرارها بين أفراد عينة الدراسة وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجدول رقم ٧ يوضح ترتيب الخمس عشرة مشكلة و التي يمكن عدها الأكثر شيوعا في قائمة الصعوبات ككل بحسب تكرارها بين العينة .

جدول رقم ٧. ترتيب المشكلات الخمسة عشر والأكثر شيوعا في قائمة الصعوبات كما تري العينة

الترتيب في القائمة	العبـــــارة	المتوسط	الانحراف
١٥	قلة المساحات الخارجية المغطاة للحماية من الشمس	٤,٦٨	٠,٧٣
٣٣	الشعور بالقلق بشأن نوعية الامتحانات في الجامعة	٤,٦٢	٠,٧١
٢١	الازدحام والتكدس عند بوابات الخروج	٤,٥٥	٠,٩٠
١٤	المسافات بين المبانى كبيرة	٤,٤٧	٠,٩٥
١٠	جهل الطالبة بمعرفة من المسؤول عن حل مشكلات التسجيل	٤,٢٨	٠,٨٨
٢٩	الإشاعات المنتشرة في الجامعة عن صعوبة هذه المادة أو تلك	٤,٢٨	١,٠٤
٢٣	لا توجد مراكز خدمات إرشادية أو ثقافية أو ترفيهية كافية	٤,١٩	٠,٩٩
١٣	جهل الطالبة من حيث نسب الغياب والحرمان وأنظمة الامتحانات	٤,١٤	١,١٣
٣٠	تشدد بعض الأستاذات عند التأخر في الدخول للمحاضرة	٤,١٤	١,١٤
٢٤	عدم توافر إرشاد أكاديمى في الثانوية أدى إلى الجهل في الجامعة	٤,١٣	١,٢١
٥	الازدحام والتكدس في أوقات توزيع إشعارات التسجيل	٤,٠٦	١,٢٢
٢٢	مساحة الكافيتيريا لا تتناسب مع أعداد الطالبات	٤,٠٥	١,١٨
٣٧	قلة المعرفة بخطوات إجراء البحوث العلمية أو كتابة التقارير	٤,٠٤	١,٠٧
٢٧	عدم إعطاء الطالبة فكرة عما يتضمنه القسم من مواد ومسارات	٤,٢	١,١٦
٣٢	طريقة التدريس المتبعة من قبل معظم الأستاذات تلقينية	٤,٠١	١,١٤

يتضح من جدول رقم ٧ أن ثلاث من الخمس صعوبات الأولى الأكثر شيوعا بين الطالبات ذات طبيعة إداريه تتعلق بطبيعة المباني ، سواء من حيث اتساعها وتباعدها عن بعضها ، أو عدم توافر تغطية عن الشمس ، خاصة والطالبات يكن مضطرات للمشي من مبني إلى آخر للحاق بمحاضراتهن أو الوصول لمبنى الدائرة التلفزيونية المغلقة ، أو لمبني المكتبة ، أو شكواهن من التكدس عند بوابات الخروج نظرا لطبيعة القوانين الإدارية التي تستلزم ضبط خروج الطالبات عبر نظام البطاقات وما قد يسببه ذلك من إرباك لجامعة تضم ما لا يقل عن ستة عشر ألف طالبة بين مستجدة ومستمرة ، كل ذلك رغم محاولات

الإدارة الجادة لتذليل هذه الصعوبات كتخصيص مبان دراسية خاصة بكل كلية أو تظليل الطرقات التي ترتادها الطالبات أكثر من غيرها .

وتركزت معظم الصعوبات في الجوانب الأكاديمية في الخوف من الامتحانات ، والجهل بأمور البحث العلمي لمقابلة المتطلبات الجامعية ، والطرق التلقينية في التدريس من قبل أعضاء وعضوات هيئة التدريس مما يلقي عبئا إضافيا على أعناق الأساتذة لمزيد من التجديد في عصر الإنترنت ، كذلك عدم توافر إرشاد أكاديمي يقود الطالبة المستجدة عبر عالمها الجديد ، وتتفق هذه النتائج مع ما أظهرته دراسات سابقة مثل دراسة متولي [١٩]، ودراسة ميتشل[٢٠]، ودراسة داود [٢٣].

ومن اللافت للانتباه أن أي من الصعوبات الشخصية أو الاجتماعية لم تكن ضمن الخمس عشرة صعوبة الأولى و الأكثر شيوعا بين أفراد العينة ، بل إن صعوبتين من بين ثلاث الصعوبات الأقل شيوعا بين الطالبات كانت ضمن الصعوبات الشخصية وهي : أعاني من مشكلة المواصلات و وجودي بالسكن الداخلي أثر سلبا على دراستي .

السؤال الثاني : ما مدى الاختلاف في درجة شيوع هذه الصعوبات تبعا لمتغيرات الدراسة ؟

تتلخص متغيرات الدراسة في: نوع الكلية ، وطالبة مستجدة أو محولة ، والحالة الاجتماعية ، ومكان الإقامة الأصلي. والجدولان ذوا الرقمين ٨ ، ٩يوضحان دلالات الفروق في إجابات أفراد العينة بحسب هذه المتغيرات.

متغير نوع الكلية

وقد تم استخدام اختبار تحليل التباين لتحديد مدى اختلاف درجة شيوع الصعوبات تبعا لمتغير نوع الكلية .

جدول رقم ٨. مدى اختلاف درجة شيوع الصعوبات تبعا لمتغير نوع الكلية

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٦٦٩٧٠,٧١٤٢	٢٢٣٢,٥٧١٤	٣,٦٧٩٣	دال عند ٠,٠١١٩
داخل المجموعات	٧١٨	٤٣٥٦٨٠,٠٢٥٤	٦٠٦,٧٩٦٧		

جدول رقم ٩. المتوسطات الحسابية لكل كلية

الكلية	التربية	الآداب	الإدارية	اللغات
المتوسط الحسابي	١٨١,٦١٧٣	١٧٤,٤٩٤٠	١٨٠,٠٠٠	١٧٦,٠٤٩٢

يتضح من الجدولين ذوي الرقمين ٨ و ٩ وجود فروق دالة إحصائيا في درجة شيوع الصعوبات تبعا لمتغير الكلية، وذلك لصالح كلية التربية التي اتضح شيوع الصعوبات بين طالباتها أكثر من باقي الكليات الداخلة في الدراسة، تليها كلية العلوم الإدارية فالآداب ثم اللغات.

ومن الواضح أن هذه النتيجة تبدو منطقية وتتناسب مع الأعداد التي يتم قبولها كل سنة في كل كلية إذ تحظى التربية في العادة بالقسط الأكبر من الطالبات تليها كلية الآداب التي سبقتها العلوم الإدارية في إحساس طالباتها بالصعوبات. وتفسر الباحثة ذلك بأنه عائد الى أن العديد من الطالبات يقبلن في الجامعة مرغمات في كلية العلوم الإدارية ليبحثن عن وسيلة للتحويل إلى الكليات الأخرى في الفصول التالية مما قد يعقد مسارهن الدراسي.

متغير الطالبة

مستجدة أو محولة : وتم استخدام الاختبار التائي لاستخراج مستوى دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة عن قائمة الصعوبات تبعا لمتغير كون الطالبة مستجدة أو محولة كما هو موضح في جدول رقم ١٠ .

جدول رقم ١٠. الفروق بين متوسطات إجابات العينة عن القائمة تبعا لمتغير الطالبة

الطالبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مستجدة	٦٠٢	١٧٨,٤٥	٢٥,٣٥	-٣,٤٣	دال عند
محولة	١٠٧	١٨٥,٦٥	١٨,٩٢		مستوى٠,٠٠١

يوضح جدول رقم ١٠ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المستجدات والمحولات لصالح المحولات اللاتي عانين صعوبات متعددة أكثر من المستجدات وهو أمر يمكن تفسيره بأن الطالبة تضطر للتحويل من كليتها إلى أخرى بسبب التعثر الدراسي أو عدم الرغبة في القسم أو الكلية التي تم قبولها فيها أو لمواجهتها صعوبات أخرى .

٣ - متغير الحالة الاجتماعية

عزباء أو متزوجة ، وتم استخدام اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة عن هذا المتغير.

جدول رقم ١١. جدول يوضح دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة بحسب متغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
عزباء	٦٥٣	١٧٩,٠٩	٢٤,٩٥	-١,٥٢	غير دال
متزوجة	٦٠	١٨٣,٨	٢٢,٩٤		

يتضح من جدول رقم ١١عدم وجود فروق ذات دلالـة إحصائيـة في درجـة شيوع الصعوبات يعود لمتغير الحالة الاجتماعية.

متغير مكان الإقامة

ويعـني مكـان الإقامـة للطالبـة في مدينـة الريـاض أو خارجـها ، وتم اسـتخدام اختبار(ت) لاستخراج دلالة الفروق بين متوسطات إجابة العينة عن قائمة الصعوبات باختلاف متغير مكان الإقامة .

جدول رقم ١٢. دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة باختلاف متغير مكان الإقامة

الإقامة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الرياض	٥٢٨	١٧٩,٧١٠٢	٢٣,٨٥٠	٠,٥٠٩	غير دال
خارج الرياض	١٨٢	١٧٨,٢٠٨٨	٢٧,٢٠٨٨		

ومن جدول رقم ١٢ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة شيوع الصعوبات بين أفراد العينة يعود لمتغير مكان الإقامة.

السؤال الثالث: ما درجة رضا الطالبات عن تعليمهن الجامعي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج النسب المئوية لإجابات العينة لكافة العبارات الإيجابية والسلبية للمقياس ككل ، كما تم احتساب الدرجات الإيجابية الكلية والفعلية للبعد وكذا بالنسبة للدرجات السلبية ودرجات الحياد لاستخراج درجة الرضا الكلية ، كما تم استخدام تحليل التباين لاستخراج دلالة الفروق في إجابة العينة حسب الكلية .

البعد الأول : بعد النظرة الشخصية نحو الدراسة

جدول رقم ١٣. النسب المئوية لإجابات العينة عن البعد الأول (بعد النظرة الشخصية نحو الدراسة)

	العبـــــــارة	أوافق	٪	غير متأكدة	٪	لا أوافق	٪
١	أشعر بالسعادة لانتقالي من المرحلة الثانوية إلى الجامعة	٥٠٦	٪٧٠	٦٥	٪٩	١٤٧	٢٠,٤
٢	أشعر بالرضا لالتحاقي بالجامعة	٥٢٥	٧٢,٧	٨٠	١١	١١١	١٥,٤
٣	لو قدر لي أن اختار جامعة أخرى ما اخترت إلا هذه الجامعة	٤٠٨	٥٦,٥	١١٥	٥٦,٦	١٩١	٢٦,٤
٤	فرض علي الالتحاق بهذه الجامعة	١١٢	١٥,٥	٢٩	٤	٥٦٣	٧٨
٥	إنني راضية عن حياتي الجامعية بشكل عام	٤٤٤	٦١,٤	١٤٩	٢٠,٦	١١٧	١٦ز٢

جدول رقم ١٤ .الدرجات الإيجابية والأحادية والسلبية الكلية والفعلية للعينة على هذا البعد

البـــــعد	الاتجاه	الدرجة الكلية	الفعلية	النسبة
بعد النظرة الشخصية نحو الدراسة	الإيجابي	٨٦٦٤	٥٦٤٩	٦٢,٢
	المحايد	٧٢٢٠	٩٣٦	١٢,٩٦
	السلبي	٧٢٢	١١٢	١٥,٥

من الجدولين الخاصين بالبعد الأول على مقياس الرضا (جدول رقم ١٣ ، وجدول رقم ١٤) يتضح أن إجابات العينة عن هذا البعد تعبر عن درجة رضا عالية عبرت عنها الدرجة الإيجابية الفعلية لإجابات العينة عن هذا البعد حيث بلغت ٦٢,٢٪ مقارنة بالاتجاه السلبي الذي لم يتعد ١٥,٥ ٪ وهذا واضح من إجابات العينة عن عبارات هذا البعد ، إذ أن اكثر من ٧٢٪ من الطالبات عبرن عن رضاهن لالتحاقهن بجامعتهن ، كما أن ٦٥,٥٪ من الطالبات يفضلن جامعتهن ، على أي جامعة أخرى فيما لو أتيح لهن الخيار مما يعبر عن درجة رضا عالية بين الطالبات المستجدات نحو الدراسة الجامعية ككل ونحو جامعتهن بالتحديد.

البعد الثاني: بعد نظرة المجتمع نحو الجامعة

جدول رقم ١٥. النسب المئوية لإجابات العينة عن عبارات البعد الثاني (بعد نظرة المجتمع نحو الجامعة)

	العبـــــارة	أوافق	٪	غير متأكدة	٪	لا أوافق	٪
٦	الدراسة في هذه الجامعة لا تقل في مستواها عن أي جامعة أو كلية أخرى للبنات في المملكة	٣٢٣	٤٤,٨	١٥١	٢١,١	١٨٢	٢٥,٢
٧	لو قبلتني إحدى الكليات خارج الجامعة لانتقلت إليها	١١٥	٦,١٥	٨٣	١٢	٥١٣	٧١
٨	تحسدني زميلاتي في الكليات الأخرى لانتمائي للجامعة	٣٣٤	٤٦,٢	١٨٦	٢٥,١	١٩٠	٢٦,٣
٩	أتمنى لو التحقت بجامعة أخري غير هذه الجامعة	١٥٠	٢٠,٧	٨٢	١١,٣	٤٧٤	٦٥,٦

جدول رقم ١٦. الدرجات الإيجابية والأحادية والسلبية الكلية والفعلية للعينة على هذا البعد

البعـــد	الاتجاه	الدرجة الكلية	الدرجة الفعلية	النسبة
بعد نظرة المجتمع نحو الجامعة	الإيجابي	٤٣٣٢	١٩٧١	٤٥,٤٩
	المحايد	٥٧٧٣	١٠١٨	١٧,٦٢
	السلبي	١٤٤٤	٢٦٥	١٨,٣٥

يتضح من جدول رقم ١٥ ، وجدول رقم ١٦ درجة رضا مقبولة تمتعت بها أكثر من ٤٦٪ من العينة مما يعني أن الطالبات يدركن درجة التقدير الاجتماعي الـذي تتمتع به الجامعة التي التحقن بها ولم تعبر سوى من ١٥٪ إلى ٢٠ ٪ من الطالبات عن الرغبة في الانتماء إلى جامعة أخرى فيما لو أتيحت لهن الفرصة .

البعد الثالث: بعد التقويم الشخصي للصعوبات داخل الجامعة

جدول رقم ١٧ . النسب المئوية لإجابات العينة عن البعد الثالث (بعد التقويم الشخصي للصعوبات داخل الجامعة)

	العبـــــارة	أوافق	٪	غير متأكدة	٪	لا أوافق	٪
١٠	ترتيبات استقبال المستجدات مرضية بشكل كبير	٢٧٥	٣٨	١٦٧	٢٣,١	٢٦٠	٣٦
١١	لم أكن أتصور الحياة الجامعية ممتعة إلي هذا الحد	٢٢٩	٣١,٧	١٣٩	١٩,٣	٣٤١	٤٧,٢
١٢	أصبت بصدمة كبيرة عندما دخلت الجامعة	٢٨٩	٤٠	٨١	١١	٣٣٦	٤٦,٥
١٣	لست راضية عما يحدث لي كطالبة مستجدة في الجامعة	٣٤١	٤٧	١١٠	١٥	٢٤٨	٣٤,٣
١٤	لا أجد في الجامعة من يوجهني بالشكل الصحيح	٤٧٣	٦٥,٥	٨١	١١	١٤٦	٢٠,٢
١٥	أشعر أن الجامعة توفر الكثير لتلبية حاجات الطالبات	٢٦١	٣٦,١	١٨٨	٢٦	٢٥٤	٣٥,٢
١٦	أتمنى لو أستطيع تغيير الكلية التي التحقت بها	١٥٣	٢١,٢	٥٧	٧,٨	٤٩١	٦٨
١٧	أتمنى لو أستطيع تغيير التخصص الذي التحقت به	١٥٥	٢١,٥	٧٣	١٠	٣٢١	٤٤,٥

جدول رقم ١٨. الدرجات الإيجابية والأحادية والسلبية الكلية والفعلية على البعد الثالث

البعـــد	الاتجاه	الدرجة الكلية	الفعلية	النسبة
بعد التقويم الشخصي للصعوبات داخل الجامعة	الإيجابي	٦٤٩٨	٢٢٩٥	٣٥,٣١
	المحايد	١١٥٥٢	١٧٩٢	١٥,٥١
	السلبي	٣٦١٠	١٤١١	٣٩,٠٨

يتضح من النتائج المعروضة في جدول رقم ١٧ وجدول رقم ١٨ ارتفاع الدرجة السلبية الفعلية لهذا البعد والتي بلغت ٣٩,٠٨ ٪ من الدرجة السلبية الكلية أن لدى الطالبات إحساس قوي بحجم الصعوبات التي تواجههن في بداية حياتهن الجامعية، رغم اعتزازهن بالانتماء لهذه الجامعة والتي عبرن عنها في البعدين السابقين، إلا أن الصعوبات التي واجهتهن منذ البداية كانت سبباً في ارتفاع إجاباتهن السلبية عن هذا البعد، إذ أن ٤٠ ٪ من الطالبات ذكرن أنهن أصبن بصدمة كبيرة عندما التحقن بالجامعة، و٤٧ ٪ منهن

لسن راضيات عما يحدث لهن كطالبات مستجدات ، إذ أفادت أكثر من ٦٥٪ من الطالبات أنهن لا يجدن من يوجههن بالشكل الصحيح في الجامعة ، كما أن ٣٦٪ منهن عبرن عن عدم رضاهن بإجراءات استقبالهن كمستجدات ، ورأت ٣٥٪ أن الجامعة لا توفر الكثير لتلبية احتياجات الطالبات ، ولم تعبر عن الاستمتاع بالحياة الجامعية سوى ٣١,٧ ٪ من الطالبات .

البعد الرابع : بعد التقويم الشخصي لقدرات الطالبة في مواجهة الصعوبات

جدول رقم ١٩. النسب المئوية لإجابات العينة عن عبارات البعد الرابع (بعد التقويم الشخصي لقدرات الطالبة في مواجهة الصعوبات)

	العبارة	أوافق	٪	غير متأكدة	٪	لا أوافق	٪
١٨	أشعر أن لدي القدرة على التغلب على الصعوبات التي تواجهني في حياتي الجامعية	٤٥٥	٦٣	١٧٠	٢٢,٥	٨٥	١١,٧
١٩	أتمنى أن أبقى في هذه الجامعة حتى أحصل على الشهادة	٦٢٤	٨٦,٤	٤٦	٦,٣	٤٠	٥,٥
٢٠	أجد صعوبة في أن أكون على طبيعتي مع الطالبات	٢٨٦	٣٩,٦	٧٨	١٠,١	٣٣٨	٤٦,٨
٢١	أجد نفسي أفكر كثيرا في ترك الدراسة وإكمالها فيما بعد	١٢٧	١٧,٦	٧٤	١٠	٤٩٨	٦٨,٣
٢٢	مشكلاتي في الجامعة أتحصر لها	١٥٣	١٨,٦	٩٨	١٣,٥	٤٤٤	٦١,٥
٢٣	أسعد كثيرا بأيام العطلة لعدم ذهابي للجامعة	٢٦٨	٣٧,١	١٠٣	١٤,٥	١٧١	٢٣,٧

جدول رقم ٢٠. الدرجات الإيجابية والأحادية والسلبية الكلية والفعلية للعينة على هذا البعد

البعد	الاتجاه	الدرجة الكلية	الفعلية	النسبة
بعد التقويم الشخصي	إيجابي	٤٣٣٢	٣٢٣٧	٧٤,٧٢
لقدرات الطالبة في	محايد	٨٦٦٤	١١٣٨	١٣,٦
مواجهة الصعوبات	سلبي	٢٨٨٨	٨٣٤	٢٨,٨

يتضح من إجابات العينة عن هذا البعد ومن الدرجات الفعلية أن الطالبات رغم تحسسهن للمشكلات داخل الجامعة إلا أنهن يرين في أنفسهن القدرة على التغلب عليها إذ أفادت ٦٣٪ من العينة أنها تستشعر القدرة على مواجهة الصعوبات داخل الجامعة وأوضحت باقي الإجابات الرغبة في البقاء في هذه الجامعة والحصول على الشهادة .

ما درجة الرضا الكلية للطالبات المستجدات عن تعليمهن الجامعي؟

جدول رقم ٢١. الدرجات الإيجابية والأحادية والسلبية الكلية والفعلية للعينة علي مقياس الرضا عن الحياة الجامعية

المقياس	الدرجة الكلية	الدرجة الفعلية	النسبة
الإيجابية	٢٣٨٢٦	١٣١٥٢	٥٥,٢٠
الأحادية	٣٣٢١٢	٤٨٨٤	١٤,٧٠
السلبية	٨٦٦٤	٢٦٦٢	٣٠,٢٦

جدول رقم ٢٢. تحليل التباين لتحديد دلالة الفروق في إجابات العينة عن مقياس الرضا

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٢٨٦٢,٦٦٩٣	٩٥٤,٢٢٣١	٤,٧٨٢٦	دال عند مستوى
داخل المجموعات	٧١٦	١٤٢٨٥٥,٤٢٩٣	١٩٩,٥١٨٩		٠,٠٠٢٦

جدول رقم ٢٣. المتوسطات الحسابية لكل كلية

الكلية	التربية	الآداب	العلوم الإدارية	اللغات
المتوسط الحسابي	٣٦.٠٥١٩	٣٤,٠٣٦٤	٣٥,١٨٨٩	٣٢,٠٣٢٨

يتضح من الدرجة الإيجابية لإجابات العينة عن فقرات المقياس في جدول رقم ٢١ أن أكثر من نصف عينة الدراسة عبرت عن رضاها عن التعليم الجامعي الذي تنتمي إليه

مقابل ٣٠,٢٦٪ ممن عبرن عن عدم رضاهن. وفي الوسط من ذلك تقع فئة اللاتي لم يقررن، فلا هن يشعرن بالرضا حتى يعلنه ولاهن يشعرن بالسخط القوي الذي يمكن أن يعبر عن عدم رضاهن، وقد مثلن ما نسبته ١٥٪ تقريباً . من ذلك كله يتضح أنه، وعلى الرغم من تعبير ٥٥٪ من العينة عن رضاهن، إلا أن ال٤٥٪ الباقية ظلت تتراوح ما بين عدم الرضا في غالبيتها أو الحيرة تجاه ما يحدث لها ولا تملك القدرة على تقويمه .كما ظهر من الجدولين ذوي الرقمين ٢٢ و ٢٣ أن هناك فروقا دالة إحصائيا في درجة الرضا بين الكليات وذلك لصالح كلية التربية ، تليها كلية العلوم الإدارية، ثم الآداب، ثم اللغات والترجمة.

من ذلك يتضح أن الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في بداية مشوارهن العلمي سواء كانت إدارية، أو أكاديمية، أو شخصية واجتماعية، تؤثر في درجة رضا الطالبات عن تعليمهن مما قد يترتب عليه الكثير من النتائج السلبية على مسار الطالبة الأكاديمي. فالخبرة الجامعية الأولى ذات أهمية بالغة في تحديد درجة ارتباط الطالبة بجامعتها وكليتها وقسمها ، وإذا أحسن استقبال الطالبة بتنظيمات إدارية بسيطة وواضحة ومتسلسلة، مع تعريفها بالنظم الجامعية وبما لها من حقوق وواجبات، فإننا نضع اللبنات الأولى لطالبة جامعية تقل الاضطرابات في حياتها الدراسية ومن ثم تقل التكلفة الاقتصادية والبشرية التي تحتاجها هذه الطالبة مقارنة بغيرها من المتعثرات اللاتي يبقين لسنوات أطول مع ما يعنيه ذلك من هدر مالي وبشري. وقد أوضحت دراسة القريطي [١٠، ص٢٦] أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا عن التعليم والتحصيل الدراسي، أي أنه كلما زادت درجة الرضا عن الدراسة تحسنت المعدلات التحصيلية ، كما أوضحت كل من دراسة بورو ودراسة بيكر و نيزنبوم [٢٣، ص٢٤٨] أن الطلبة المتكيفين أكاديميا يحصلون على نتائج دراسية أفضل وهم أكثر ميلا للمشاركة في البرامج والنشاطات الطلابية كما أنهم أكثر احتمالا لإنهاء برامجهم الجامعية من الطلبة غير المتكيفين أكاديميا.

السؤال الرابع: هل يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين أبعاد قائمة الصعوبات وبين مقياس الرضا عن الحياة الجامعية ككل ؟ وهل يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس الرضا الأربعة و بين قائمة الصعوبات ككل ؟

للتعرف على ذلك قامت الباحثة باستخراج الارتباط بين أبعاد قائمة الصعوبات وأبعاد مقياس الرضا وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح في جدول رقم ٢٤ .

جدول رقم ٢٤ . الارتباط بين أبعاد قائمة الصعوبات والأبعاد في مقياس الرضا

ارتباط محاور الصعوبات	ص/ التسجيل	ص/ إدارية	ص/ أكاديمية	ص/ شخصية
بمقياس الرضا عن الجامعة	٠,٧٩	٠,٧٧	٠,٨٥	٠,٦٨
ارتباط أبعاد المقياس	ب/النظرة الشخصية	ب/نظرة المجتمع	ب/ التقويم الشخصي للصعوبات الجامعية	ب/التقويم الشخصي لقدرات الطالبة
بقائمة الصعوبات الجامعية	٠.٧٥	٠,٦٨	٠,٨٣	٠,٧٦

من خلال جدول رقم ٢٤ يمكن استنتاج الآتي :

١- ارتفاع درجة معامل الارتباط بين أبعاد الصعوبات ومقياس الرضا عن الحياة الجامعية وارتفاع درجة معامل الارتباط بين أبعاد مقياس الرضا وقائمة الصعوبات ككل .

٢- أن أعلى قيمة عددية في معاملات الارتباط بالنسبة لأبعاد الصعوبات بمقياس الرضا كانت بالنسبة لبعد الصعوبات الأكاديمية والذي بلغ ٠,٨٥ مما يعني أن الصعوبات الأكاديمية تؤثر أكثر من غيرها في درجة رضا الطالبة عن تعليمها .

٣-أن أقل قيمة عددية في معاملات الارتباط بالنسبة لأبعاد الصعوبات كان بين بعد الصعوبات الشخصية ومقياس الرضا والذي بلغ ٠,٦٨ مما يعني أن هذا النوع من الصعوبات لا يؤثر في موقف الطالبة من تعليمها وذلك لما أظهرته

الطالبات من إحساس بقدرتهن العالية على معالجة مشكلاتهن الشخصية، والذي اتضح في إجاباتهن عن بعض عبارات المقياس كالعبارة رقم ١٨ (أشعر أن لدي القدرة على التغلب على الصعوبات التي تواجهني في حياتي الجامعية) والتي وافقت عليها أكثر من ٦٣ ٪ من العينة .

٤ - أن أعلى قيمة عددية في معاملات الارتباط بالنسبة لأبعاد مقياس الرضا مع قائمة الصعوبات ككل كانت مع البعد الثالث وهو بعد تقويم الطالبة للصعوبات داخل الجامعة والبالغة ٠.٨٣ مما أوضح مدى إدراك المستجدات لكثير من الصعوبات الأكاديمية والتنظيمية والإدارية التي واجهتهن منذ لحظة التحاقهن بالجامعة.

٥ - أن أقل قيمة عددية في معاملات الارتباط بالنسبة لأبعاد المقياس مع قائمة الصعوبات الجامعية كانت في البعد الثالث : بعد نظرة المجتمع نحو الجامعة والتي بلغت ٠,٦٨ وهو ما يعني إدراك الطالبات للمكانة المتميزة التي تحتلها جامعتهن وما تحظى به من تقدير اجتماعي. ولذا لم تعبر سوى ٢٠٪ من الطالبات عن رغبتهن في ترك جامعتهن والالتحاق بأخرى.

استخلاص نتائج الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود بالرياض وعلاقة هذه الصعوبات بدرجة رضاهن عن حياتهن الجامعية ، وتم استخدام أداتين هما قائمة الصعوبات ومقياس للرضا تم اعتمادهما بعد استخراج صدقهما وثباتهما ، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من بين الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية التابعة لجامعة الملك سعود .

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي و تم استخراج النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، والارتباطات بين المتغيرات كما تم استخدام كل من اختبار تحليل التباين و اختبار (ت) و أظهرت الدراسة النتائج التالية :

_ أن ثلاث من خمس الصعوبات الأولى الأكثر انتشارا بين الطالبات ذات طبيعة إدارية تتعلق بطبيعة المباني سواء من حيث اتساعها، أو تباعدها، أو عدم تغطية مساحاتها عن الشمس، أو التكدس عند بوابات الخروج .

- أظهر تكرار إجابات العينة أن الصعوبات الأكاديمية كالخوف من الامتحانات أو عدم المعرفة بطرق البحث العلمي وعدم توافر إرشاد أكاديمي كانت من بين الخمس عشرة صعوبة الأكثر تكرارا بين أفراد العينة.

- أظهرت الدراسة ارتباطا موجبا بين قائمة الصعوبات ومقياس الرضا عن الحياة الجامعية، مما يعني أن ظهور هذه الصعوبات يؤثر سلبا على اتجاهات الطالبات نحو تعليمهن الجامعي ، كما أظهرت الدراسة ارتباطات موجبة متفاوتة في قوتها بين أبعاد الصعوبات وبين أبعاد المقياس الأربعة، ولم تتعد درجة رضا الطالبات الفعلية على مقياس الرضا ٥٥,٥ ٪ ، في حين بلغت الدرجة السلبية ٣٠,٢٦ ٪ ودرجة الحياد ١٤,٧٠ .

- أظهرت النتائج أن أعلى قيمة عددية في معاملات الارتباط بالنسبة لأبعاد الصعوبات في ارتباطها بمقياس الرضا ككل كان الارتباط بين بعد الصعوبات الأكاديمية والمقياس، مما يعني أن أكثر الصعوبات تأثيرا في درجة رضا الطالبات كان الصعوبات الأكاديمية التي يواجهنها كمستجدات والذي بلغ ٠,٨٥ .

- أظهرت النتائج أن أعلى قيمة عددية في معاملات الارتباط بالنسبة لأبعاد المقياس في ارتباطها بقائمة الصعوبات ككل كان الارتباط مع البعد الثالث : بعد التقويم الشخصي للصعوبات داخل الجامعة والذي بلغ ٠,٨٣ ، وهو ما يعني اعتقاد الطالبات المستجدات أن هناك قصورا في الخدمات الإدارية والتنظيمية والأكاديمية المقدمة لهن من قبل الجامعة .

توصيات الدراسة

أوضحت نتائج الدراسة معاناة الطالبات المستجدات من عديد من الصعوبات في مجال التسجيل والمجال الأكاديمي والإداري والشخصي . ومن النظر إلى طبيعة هذه الصعوبات يتضح أن بعض هذه الصعوبات قابل للحل من خلال بعض الإجراءات التنظيمية، سواء في مجال التسجيل أو في المحيط المكاني للجامعة، وينسحب ذلك على الصعوبات الأكاديمية التي يمكن مساعدة الطالبات على تجاوزها بتعاون أعضاء هيئة التدريس .

يتضح من تكرار بعض الصعوبات أن سببها أحيانا يكون جهل الطالبة بالخدمات التي توفرها الجامعة لهن أو الخجل من السؤال حولها، وهذا يتفق مع دراسة لويس وميشور [١٥] اللذين أشارا إلى أن عددا كبيرا من الطلبة في الجامعة كان على اتصال بسيط ومحدود بالخدمات التي توفرها الجامعة والتي قصد منها مساعدة الطلبة في سنتهم الأولى . بل وجد من الدراسة أن من أسباب تسرب الطلبة من الجامعة في سنتهم الأولى بعض المشكلات الأكاديمية وجهلهم بالخدمات المقدمة. وفي هذا المجال توصي الدراسة بضرورة توفير خدمات الإرشاد الأكاديمي التي لا تتوافر إلا على نطاق ضيق وعام في الوقت الحاضر، خاصة وأن إجابة الطالبات أوضحت حاجتهن الماسة إلى هذا الإرشاد الأكاديمي.

أظهرت الدراسة أن وجود الصعوبات أثر بشكل كبير على درجة رضا الطالبات عن تعليمهن الجامعي والتي لم تتجاوز ٥٥٪ ، مما يعني ضرورة التوجيه بتحسين الخدمات الإدارية والتنظيم لعملية التسجيل وتحسين العملية الأكاديمية عامة بتوجيه عناية الأقسام لمزيد من الخدمات الشخصية للطالبات، وبتعاون أعضاء هيئة التدريس اللاتي يتوجب عليهن رفع مستوى العملية التربوية من مجرد التدريس الى التربية والتعليم. ولن يتحقق ذلك إلا بزيادة المخصصات المادية للأقسام النسائية وزيادة الطاقات البشرية من إداريات وعضوات هيئة تدريس، وتوفير مجالات النمو العلمي والمهني لهن باستخدام القنوات المألوفة في الجامعات المعروفة، كالتدريب على البحوث وطرق التدريس،

وحضور المؤتمرات، والتعرف على أحوال الجامعات بما يوسع الأفق العام للأستاذات والعاملات في الجامعة ولتحسين مستوى الخدمات المقدمة.

مقترحات بحثية

- إجراء دراسات حول الصعوبات التي تواجه الطالبات في المستويات المتقدمة وحتى التخرج أو في الأقسام العلمية ومقارنتها بالأقسام الأدبية في الجامعة.

- إجراء دراسات تتبعية للمسار الدراسي للطالبات والتعرف من خلال تتبع بيانات القبول، والسجلات الأكاديمية، و متوسط عدد السنوات التي تقضيها الطالبات في الجامعة، وأسباب تعثر البعض منهن ، والكلفة المادية والبشرية المتوقعة، مع إجراء دراسات مقارنة بين الأقسام الأدبية والعلمية، وبين البنين والبنات.

التركيز بشكل خاص على الدراسات ذات العلاقة بالشؤون الأكاديمية داخل الجامعة من حيث أساليب التدريس المتبعة، والمادة العلمية المقدمة، والمهارات الفعلية، والعقلية المكتسبة، وذلك لدراسة الجدوى العلمية و الاقتصادية والاجتماعية للجامعة .

المراجع

[١] ديلور، جاك، وآخرون. *التعلم: ذلك الكنز المكنون*. تقرير قدمته لليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية في القرن الحادي والعشرين. عمان: مركز الكتب الأردن ، ١٩٩٦م.

[٢] الجلال، عبد العزيز عبدالله. *التربية والتنمية: تقويم المنجزات ومواجهة التحديات في دول الخليج العربية ١٩٨٥ -١٩٩٥* . الرياض: الدار التربوية للدراسات والنشر، ١٩٩٦ م.

[٣] Power, Colin. "Higher Education: Future Vision." Riyadh Conference on Higher Education. Riyadh, Saudi Arabia. 22-25 February 1998.

[٤] فرج، عبد اللطيف حسين. *مفاهيم أساسية لطلاب الجامعة*. الرياض: مكتبة السروات، ١٩٨٣ م.

[٥] عيسوي، عبدالرحمن. *تطوير التعليم الجامعي العربي: دراسة حقلية*. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٤ م.

[٦] العيساوي، عبد الرازق. "مشكلات الطلبة المستجدين في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٩ م.
[٧] التل، شادية، ورمزي بلبل. "مشكلات طلبة جامعة اليرموك: دراسة أمبريقية." *مجلة أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤، ع ٢ (١٩٨٨م)، ١٣٧-١٦٢ .
[٨] الحطاب، سهام أحمد." بعض المتغيرات التي ترتبط بالرضا عن المدرسة عند طلبة وطالبات المدارس الثانوية." في: عبد المطلب القريطي. *العلاقة بين الرضا عن الدراسة وكل من التحصيل الدراسي والكفاءة التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٦ م.
[٩] محمود، إبراهيم وجيه. *قياس الرضا عن الدراسة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦ م .
[١٠] القريطي، عبدالمطلب أمين. *العلاقة بين الرضا عن الدراسة وكل من التحصيل الدراسي والكفاءة التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٦ م.
[١١] الكايد، خليل يوسف." المشكلات التعليمية والاجتماعية والمالية التي تواجه طلبة الجامعات الأهلية(الخاصة) في الأردن." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤ م.
[١٢] البدري، مالك، وآخرون. *استطلاع موجه لطلاب جامعة الرياض عن أهم المشاكل التي يواجهونها خلال التحاقهم بالجامعة*. الرياض: مطابع الجامعة، ١٩٧٢ م.
[١٣] صوانة، علي."مشكلات طلبة جامعة اليرموك وحاجاتهم الإرشادية." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٣م .
[١٤] الغنيم، عبد العزيز غانم."المشكلات الدراسية والشخصية والاجتماعية لطلاب المرحلة الأولى وطلاب الدراسات العليا الكويتيين في الولايات المتحدة الأمريكية." *المجلة العربية للبحوث التربوية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٥، ع١ (١٩٨٥ م)، ١٣٣-١٣٥ .
[١٥] Louis, Karen-Seashore, et al. "Freshman Experiences at the University of Massachusetts at Boston." Paper presented at the Annual Convention of the American Personnel and Guidance Association, Washington, DC, March 1984.
[١٦] عبد الحميد، محمد. *اتجاهات الطالبات نحو مشكلات الحياة الجامعية*. القاهرة: مكتبة نهضة الشرق، ١٩٨٥م.
[١٧] Al-Shedokhi, Saad Abdulkarim. "An Investigation of the Problems Experienced by Saudi Students Enrolled in Institutions of Higher Education in the U.S." Unpublished Ph.D. dissertation, Oregon University, 1980.

[١٨] الشريف، نادية، ومحمد عودة محمد. *مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية: دراسة ميدانية في جامعة الكويت*. الكويت: جامعة الكويت، ١٩٨٦م.

[١٩] متولي، نبيل."المشكلات التعليمية والمالية والمعيشية والاجتماعية لطلاب بعض الجامعات في السودان." *مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم*، م١، ع١٦ (١٩٩١م)، ٢٢١-٢٣٩.

[٢٠] Benjamin, Michael." Transition to University: A Qualitative Study of Freshman Daily Experience." Paper presented at the Annual Meeting of the American College Personnel Association, Atlanta,GA,March 15-20, 1991.

[٢١] الخروب، آمنة نايف." مشكلات الطلبة المستجدين في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية." رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٢م.

[٢٢] محمود، يوسف سيد."مشكلات طلاب الجامعة في مصر وأساليبهم في مواجهتها. "*دراسات تربوية*، ٨، ع٥٠ (١٩٩٣م)، ١٧٨-٢٢٠.

[٢٣] داود، نسيمة." الصعوبات التي يواجهها الطلبة الجدد في الجامعة الأردنية وعلاقتها بالرضا عن الحياة الجامعية. " *دراسات: العلوم الإنسانية*، ٢١ (أ)، ع٥ (١٩٩٤م)، ٢٤١-٢٧٩.

[٢٤] الزبير، فوزية سبيت."الاحتياجات الاجتماعية لطالبات الجامعات ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها من المنظور الشمولي." رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض: وكالة الرئاسة العامة لكليات البنات بالرياض، ١٩٩٥م.

[٢٥] عودة، أحمد سليمان، و فتحي ملكاوي. *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*. عمان: مركز بيضون، ١٩٩٢م.

[٢٦] عمر، محمد زيان. *البحث العلمي: مناهجه وتقنياته*. جدة: دار الشروق، ١٩٨٣م.

Difficulties Faced by New Female Students at the University Level and Their Effect on University Life Satisfaction at the Girls Center, King Saud University, Riyadh

Fawziah Baker al-Baker
Associate Professor, Dept of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The study aimed to identify difficulties faced by female students in Arts and Education Colleges at King Saud University in Riyadh. Further, the study aimed to identify the effect of these difficulties on students' satisfaction with their education.

Two instruments were used: a list of difficulties expected to face newcomers and, satisfaction of college education scale. The sample was randomly selected and consisted of 1000 new female students .The sample represents 30% of all new female students , in these colleges for the first semester of 1998.

The results showed that some administrative and academic difficulties were among the most common ones faced by the students .

It also showed significant correlation between these difficulties and students' results on the satisfaction scale which only reach 55.2%. This indicates that difficulties, especially at the academic level, significantly affect the level of satisfaction students experienced in their university life.

واقع الاختبارات المدرسية ومدى ملاءمتها لقياس الأهداف التعليمية

علي حامد الشبيتي

أستاذ مشارك، قسم التربية وعلم النفس، كلية المعلمين، الطائف، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٣/١١/١٤٢٠هـ ؛ وقبل للنشر في ٢٦/٦/١٤٢٠هـ)

ملخص البحث. يتمثل الغرض الأساسي من هذه الدراسة في الوقوف على مدى كفاءة الاختبارات المدرسية على قياس الأهداف التعليمية . ولتحقيق ذلك الغرض، تم استخدام مجموعة من نماذج أسئلة الاختبارات التحصيلية من ١٥ مدرسة ابتدائية ومتوسطة. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة :

١ - يوجد تباين كبير بين المدارس وفي الصف الواحد تحديدا، من حيث عدد الأهداف المعرفية في كل مستوى، وبالتالي في عدد فقرات الأسئلة وتركيزها، وذلك نتيجة لترك أمر تحديد الأهداف التدريسية بيد المعلم دون وجود دليل يرشده في ذلك.

٢ - تركيز أسئلة الاختبارات التحصيلية على قياس المستويات الدنيا من المعرفة على حساب العمليات العقلية العليا، مما يدل على أن طرق التدريس تركز على نقل الأفكار والمعارف من جيل إلى آخر بعيدا عن التعامل مع المستويات العليا من الأهداف التربوية التي تسعى إلى خلق جيل لديه مهارات التفكير الناقد والإبداع وحل المشكلات. وقد أوصت الدراسة بضرورة إنشاء جهاز للقياس والتقويم في إدارات التعليم بالمحافظات تكون مهمته بناء الاختبارات وتطبيقها. وكذلك طالبت الدراسة بضرورة إلزام المعلم بتقديم (ملخص تفسيري) لنتائج اختبارات طلابه.

مقدمـــــــة

يتطلب تطوير التعليم وتحسـين مساراته جهودا كبيرة مستمرة ومتواصلة ، تشمل جميع مكونات العملية التربوية ومحاورها الأساسية التي يؤثر كل منها ويتأثر بالآخر. إلا أنه لا يمكن إحداث التطوير دون قياس وتقويم دقيقين لمخرجات العملية التعليمية ، وذلك لما بين القياس والتطوير من تلاحم واضح ودقيق. حيث " يعد القياس والتقويم دعامتين رئيستين من دعائم العملية التربوية ، ويعتمد نجاحها إلى حد كبير على نجاحهما " [١ ، ص١٠٢]. إلا أن عملية التطوير هذه ، يجب أن تبدأ من إدراك لجميع متغيرات العصر وظروفه التي تؤثر في بنية العملية التربوية ، وما تتعرض له من نمو معرفي ومهاري يحقق مطالب التوافق مع احتياجات المجتمع وقدرات الفرد وميوله . وبذلك يكون النظام التعليمي قد بدأ الخطوة الأولى في تحقيق التوازن بين النمو المعرفي والمهني المتواصل وبين حاجات المجتمع التي تتعرض للتغيير بين الحين والآخر . فإذا أردنا أن يكون التغيير وما قد يتبعه من تطوير وتحسين للعملية التربوية أو بعض من أجزائها ، قائمًا على أسس علمية وموضوعية ، معتمدة في ذلك على تحديد الأولويات التربوية كما يراها القائمون على التعليم بالاشتراك مع المنتفعين منه على اختلاف أنواعهم [٢ ، ص ١٦]. وبناء على ذلك ، سيكون لنتائج الاختبارات وعمليات التقويم المستمرة تأثير واضح على اتخاذ القرارات التي تؤدي في النهاية إلى تحسين العملية التربوية. فالتقويم يجب أن يكون هدفه الأساسي هو تحسين عمليتي التعلم والتعليم أثناء حدوثهما من أجل رفع مستوى الأداء لدى الطلاب. وبالتالي نجد أن هذا النوع من التعليم يساعد المتعلمين على تخطيط عمليات التعلم عن طريق تحديد نقاط القوة والضعف لديهم والتعامل معها [٣ ، ص ٢٤٩]. وتحقيقًا لهذا الغرض ، فلا بد أن يستمد التقويم بياناته من أدوات قياس صادقة وثابتة لتحقيق الثقة بالمعلومات التي جُمعت بواسطة تلك الأدوات ، حتى تكون القرارات التي تبنى على تلك المعلومات بعيدة عن الآراء الشخصية والأهواء الذاتية. " المعروف أنه بالمعلومات الدقيقة ، الصادقة ، الكافية ، المتدفقة ، المتجددة ، السهلة التداول

والاستخدام، يتم ترشيد القرارات والسلوك الإداري وإحكام عمليات التخطيط والبحث والتقدم والمتابعة والتطوير للعمل أيا كان موقعه" [٢ ، ص ١٧] . لأنه يجب ألا ننسى أن القياس في العلوم الإنسانية يقيس أشياء مجردة هي عبارة عن بناءات نظرية لا يمكن ملاحظتها أو رؤيتها بصورة مباشرة " فالمتغيرات السيكولوجية والتربوية تعد بمثابة تكوينات فرضية constructs تحتاج بلورتها إلى أدلة متعددة ودراسات متجددة وفقا لما يطرأ على هذه التكوينات من تغيرات نتيجة تطور المعرفة "[٤ ، ص ١٨] . ونتيجة لذلك، فإن قياس السمات الإنسانية يتطلب إجراءات دقيقة لتحديد تلك السمات أو البناءات النظرية، حتى يتم بعد ذلك اقتراح بعض المؤشرات التي يجب أن تمثل تلك المفاهيم من أجل إمكانية قياسها كميا. " إذ تتأثر هذه الظواهر بالعديد من المتغيرات الصريحة والضمنية مما يجعل عزل المتغير أو السمة المراد قياسها عن غيره من المتغيرات من المشكلات التي تتطلب جهوداً بحثية متواصلة" [٤ ، ص٥٢] . ومن هذا المنطلق فلا أحد ينكر حاجة المدارس في كل مكان إلى معايير عالية الدقة توجه عمليتي التعلم والتعليم، وبالتالي تحقق مكانة عالمية تتمشى مع حاجات المجتمع المتغيرة، كما تساهم في تشكيل حاجيات التلاميذ الذين يصنعون المستقبل [٥ ، ص٢٠]. وبهذه الطريقة، يمكن أن تعكس نتائج تحليل الاختبارات آثارا مفيدة في عملية الرفع من مستوى العملية التعليمية عن طريق الكشف الدقيق عن مواطن الضعف لتلا فيها ومواطن القوة لتعزيزها، حيث " إن تحليل نتائج الاختبارات، يتيح الكشف عن الفئات المتفوقة لكي تحظى برعاية تزيد من تفوقها، وكذا الكشف عن الضعفاء والمتأخرين دراسيا، بغية وضع البرامج العلاجية لهم "[٦ ، ص ٦٨]. ومن هنا تصاعدت الدعوات المنادية بضرورة أن يكون التقويم ملازما للعملية التربوية وجزءا منها لا منفصلا عنها، كما يجب أن يكون ملائما للمحتوى الدراسي وأهدافه وطرائق تدريسه المتنوعة بتنوع تلك الأهداف، على اعتبار أن التقويم يمثل ركنا رئيسا في العملية التعليمية يمكن الحكم من خلاله على أهداف التدريس وطرائقه إضافة إلى كفاءة المعلمين. " وعلى الرغم من أن التقويم يعتبر حلقة في المنظومة التعليمية، إلا أنه يكاد

يكون أكثر الحلقات أثرا في المنظومة كلها. فعلاقة الاختبارات وغيرها من أساليب التقويم بعملية التعلم علاقة تفاعلية وثيقة تهدف إلى الإعداد المتكامل للطالب " [٧ ، ص ٢٩٩]. ومن خلال ما سبق ، يتضح أن القيمة الحقيقية للتقويم تنطلق من مساهمته الفاعلة والمستمرة في عملية تحسين وتطوير الممارسات التربوية على أسس علمية وقواعد منطقية تتمشى مع أهداف العملية التربوية وغاياتها. ولهذا السبب ، جاءت خطة وزارة المعارف في الآونة الأخيرة لتنفيذ مبدأ التقويم المستمر لتساعد المعلم على التعرف عن كثب على استعدادات التلاميذ والعمل على تنميتها ومن ثم توجيهها.

موضوع الدراسة

تعاني الاختبارات المدرسية كثيرا من المشكلات الفنية التي تعوق الاستفادة من نتائجها في عمليات التغذية الراجعة ، بهدف تطوير التعليم عن طريق تشخيص ما قد يعتري سبيل تحقيق الأهداف من عقبات وما يواجهها من صعوبات. وتتركز تلك المشاكل تحديدا في عدم توافر الجوانب الفنية عند بنائها وأثناء عمليات التطبيق ، وما يترتب على ذلك من آثار سلبية على مصداقية النتائج المستمدة من تلك الاختبارات ، فالاختبارات التي لا تتوافر فيها الحدود الدنيا على الأقل من الصدق والثبات ، قد تتحول هي إلى غايات في حد ذاتها بدلاً من كونها وسائل للكشف عن بعض معوقات تحقيق الأهداف التربوية وعلاجها. وقد يعود سبب ذلك إلى عدم الاهتمام بإعداد المعلم أو تدريبه في هذا المجال بصورة جديّة ، حيث " يوكل أمر بناء الاختبارات التحصيلية والتربوية في المؤسسات التعليمية إلى معلمين لم يدرسوا علم القياس النفسي والتربوي دراسة وافية ، ولم ينالوا قدرا كافيا من التدريب والخبرة في هذا المجال بما يمكنهم من إعداد هذه الأدوات إعدادا علميا سليما ، وتفسير نتائجها في ضوء المحكات والمعايير المحددة " [٤ ، ص ٥٤]. ومن هنا تتحول تلك الاختبارات إلى مشكلة تربوية في حد ذاتها بدلا من أن تكون جزءا من الحل

التربوي لتلك المشاكل. ولعل هذه الدراسة تقف على مدى كفاءة الاختبارات التحصيلية في بعض مدارسنا في قياس مستويات الأهداف المعرفية.

أهداف الدراسة

إنَّ من أهم الأهداف التي تأمل هذه الدراسة تحقيقها ما يلي :

١- تعزيز مفهوم ربط الاختبارات التحصيلية بالأهداف التعليمية بصورة مباشرة.
٢- المساهمة في تغيير الممارسات السائدة للاختبارات المدرسية بمدارسنا والتي لا تقيس في معظمها إلا الجانب المعرفي في أدنى مستوياته .
٣- تنبيه المعلمين على أن القياس الفعال يتطلب تحديداً دقيقاً وواضحاً لما يجب قياسه .

أسئلة الدراسة

ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

-إلى أي مدى تمثل أسئلة الاختبارات التحصيلية بمدارسنا أهداف المادة العلمية ؟
-إلى أي مدى تقيس الاختبارات التحصيلية المستويات المعرفية المختلفة ؟
- هل يوجد تفاوت بين المدارس في تحديد الأهداف المعرفية وفي عدد أسئلة الاختبار للمقرر الواحد ؟

أدبيات البحث

الإطار النظري

لقد بدأ القياس والتقويم في العملية التربوية باستخدام الملاحظات العابرة التي اعتمدت في بعض الأحيان على المناقشة والحوار والأحكام الذاتية من أجل مساعدة المعلم

على جمع بعض المعلومات عن مستوى تلاميذه وكيفية التعامل معهم، لاتخاذ قرارات تعليمية قد لا تكون صادقة في كثير من الأحيان. ويعود سبب عدم صدق تلك القرارات إلى أنها مبنية على معلومات مستمدة من أدوات غير موضوعية وليست صادقة وفيها كثير من التحيز المبني على الأحكام الذاتية.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى ضرورة توافر أدوات ومقاييس موضوعة لضمان تحقيق انتظام وشمولية وصدق قاعدة القرارات التعليمية حول تقويم أداء الطالب الذي يعد محور العملية التربوية بأسرها. هذا التقويم الذي يجب أن تستخدم نتائجه في تحسين وتطوير البيئة التعليمية بجميع أبعادها ومكوناتها الأساسية، من أجل مساعدة الأفراد على اتخاذ قرارات حول أنفسهم والتخطيط لمستقبلهم، بالإضافة إلى مساعدة المؤسسات التعليمية والتربوية على اتخاذ قرارات سليمة حول الأفراد الذين تتولى تعليمهم أو توجيههم. ومن هنا نشأت الحاجة إلى ابتكار الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية التي تعتمد على قواعد وأسس علمية وفنية. ولعل من المفيد هنا تعريف بعض المصطلحات التي ورد ذكرها في هذه الدراسة والتي سيتكرر ذكرها في الصفحات التالية أيضا، مثل القياس والاختبار والتقويم، فالقياس: في العلوم الإنسانية كما عرفه كارمنز وريتشارد Carmines and Richard [٨، ص ص ٩-١٠] إسقاط أو تعيين أرقام لصفات الأشياء أو الأشخاص وفق قواعد وقوانين محددة. وهذا يعني أن القياس في العلوم الإنسانية يعتمد على دقة تحديد العلاقة بين الخاصية والأداء الذي يمثل تلك الخاصية، " وليس تحديد هذه العلاقة بالأمر الهين، حيث إن الخصائص المراد قياسها ما هي إلا بناءات مجردة لا يمكن ملاحظتها مباشرة، مما ينعكس على طبيعة إعداد وبناء الأداة التي يراد منها قياس الأداء [٩، ص ٢٠].

أما الاختبار فهو مجموعة من الإجراءات المنظمة تهدف لقياس عينة ممثلة لسلوك الفرد ومقارنتها. وتأتي أهمية المقارنة هنا بحكم أن الدرجة التي يحصل عليها الطالب من أي موقف اختباري ليس لها معنى ولا يمكن تفسيرها إلا في ظل مقارنتها بمحك آخر للحكم عليها. ويتم ذلك من خلال مقارنة أداء الفرد نفسه مع مواقف اختبارية سابقة

للوقوف على مدى النمو أو التحسن الذي حصل لدى المتعلم في فترة زمنية محددة. أو بمقارنة أداء الفرد مع متوسط أداء الجماعة التي ينتمي إليها ، ويسمى هذا النوع بالاختبارات مرجعية المعيار وفيه تستمد أسس الحكم عليه من خارج الاختبار. وأخيراً ، يمكن مقارنة أداء الطالب بمدى إتقانه لأهداف تعليمية محددة لقياس مدى النمو لدى المتعلم لأن " الأهداف الكبيرة التي ننشدها من التعليم ينبغي أن تحدد إطار التقويم وأساليبه" [١٠ ، ص ٤١]. على أساس أن أسس الحكم على هذا النوع من الاختبار تأتي من داخل الاختبار ذاته. ويسمى هذا النوع بالاختبارات مرجعية المحك ، وهذا النوع من الاختبارات يؤكد على نوعية الإتقان والكفاية وذلك عن طريق تحديد مستوى للأداء المقبول ، كأن يتقن الطالب ٨٠٪ من أهداف المادة المراد تقديمها في صف من الصفوف الدراسية [١١ ، ص ص ١١٤-١١٦]. كما يمكن أن يؤدي إلى إثراء العملية التعليمية وتحسينها باستمرار ، لأن له علاقة مباشرة بالقرارات المتعلقة بالتدريس ، خاصة إذا تحققت فيه بعض العناصر الأساسية عند إعداده ، مثل ، التخطيط الجيد الذي يسبق مشروع الاختبار والمهارات الجيدة في وصعه.
وتنقسم الاختبارات إلى نوعين أساسين هما :

١ - اختبارات موضوعية : وتتصف بعدم تدخل ذاتية المصحح في نتائجها ، مما يؤدي إلى ثبات الدرجة ، نظراً لأن التصحيح لا يتجاوز عملية عد الإجابات الصحيحة فقط ، وبالتالي فهي سهلة التصحيح وبعيدة عن التحيز إلى حد كبير ، خاصة إذا كانت مصممة بطريقة دقيقة. ومن أمثلتها ، اختبار الصح والخطأ ، والاختيار من متعدد ، والإكمال ، والمزاوجة.

٢ - اختبارات ذاتية : وهي الاختبارات التي تتدخل فيها ذاتية المصحح عند تحديده لدرجة الطالب ومن أمثلة تلك الاختبارات (الاختبارات المقالية).

أما التقويم فهو إصدار حكم نوعي على مدى تحقق الأهداف التربوية ، لأن من أهم أغراض التقويم هو الوقوف على مدى تحقق تلك الغايات ، من أجل تحسين

عمليتي التعلم والتعليم باستمرار. ومن هذا المنطلق، فقد تنوعت أدوار التقويم حتى شملت جميع جوانب العملية التربوية ومكوناتها على أساس أن التقويم يساعد في:

١- الحكم على فعالية التدريس وأثره.

٢ - الحكم على قيمة المناهج التعليمية وتطويرها.

٣ - الحكم على نجاح التجارب المتعلقة بتحسين عمليات التعلم والتعليم.

٤ - دوره في تدريب المعلمين أثناء الخدمة وذلك عن طريق كشف بعض الاحتياجات التدريبية.

٥ - الحكم على مدى فعالية التقنيات التربوية.

٦ - متابعة التقدم العلمي والنمو المعرفي للمتعلم.

٧ - يعمل التقويم على توفير معلومات تساند التربويين والمخططين على إصدار قرارات عن مدى تحقق الأهداف التربوية بالإضافة إلى قرارات كفاية التعليم وجدواه.

٨ - على ضوء نتائج الاختبار يتحدد نجاح الطلاب أو رسوبهم، ونقلهم من صف لآخر، ومنحهم الشهادات.

ويمكن تلخيص هذه الأدوار المتعددة في دورين رئيسين هما:

١ - الدور البنائي التشخيصي للتقويم formative evaluation .

٢ - الدور الختامي التجميعي للتقويم summative evaluation.

[٤ ، ص ٤٠].

خصائص قياس التحصيل الدراسي

من أجل أن يكون لنتائج القياس والتقويم تأثير واضح ومباشر على اتخاذ القرارات التربوية التي تهدف إلى التطوير المستمر والمبني على نتائج علمية، فلا بد أن يعتمد بناء الاختبار على محكات من أهمها:

١ - التخطيط لمشروع الاختبار: لا يعتمد إعداد الاختبارات التحصيلية في أغلب المدارس على التخطيط المسبق لبناء تلك الاختبارات، مما أدى إلى عدم الاستفادة من نتائجها في تطوير التعلم وتحسين مخرجاته. ويعود سبب ذلك إلى أن تلك الاختبارات تأتي في الغالب وفق ما يراه المعلم مناسبا من وجهة نظره الشخصية، دون الاعتماد على خطة واضحة ومحددة تتضمن أغراض الاختبارات التدريسية، أو تحديد الأوزان النسبية لموضوعاته، مما أدى إلى اضطراب النتائج، وعدم استقرارها، وتدني مستوى الثقة بها، حيث " ليس نادرا أن تكون نسبة نجاح الطلاب والطالبات في هذه الامتحانات إما متدنية وإما مرتفعة بالنسبة لما كان متوقعا منها " [١٢ ، ص ٦٦]. ويتطلب التخطيط السليم قبل وضع الاختبار استعراض الوظائف التي نتوقع أن يقيسها الاختبار في مجاله، وذلك في ظل وظائف المدرسة وأهدافها العامة والخاصة، إلا أن تلك الاختبارات ما زالت تعاني كثيرا من ضعف التخطيط وربما غيابه كليا على حد قول ثورندايك و هيجن [١١ ، ص ١٨٥]. وقد يعود السبب الرئيس لعدم التخطيط المسبق لمشروع الاختبار إلى عدم توافر المهارات الجيدة لدى المعلمين في عملية وضع الاختبارات التحصيلية، نظرا للنقص البين في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثناءها في هذا المجال " وإن نقص الإعداد المهني للتدريس في الدول العربية، يعد من العوامل التي لا تعطى اهتماما في عملية تقويم المدرسين لأعمال التلاميذ" [٦ ، ص ٧٥].

٢ - تحديد الأهداف التعليمية تحديدا إجرائيا على شكل نواتج تعليمية لكي تكون قابلة للقياس من أجل ضمان الربط المباشر بين الأهداف التعليمية بمستوياتها المتعددة، وكل من طرائق التدريس التي يجب أن تتنوع بتنوع الأهداف وأدوات قياس وتقويم العملية التربوية. هذا الإجراء يمكّن المدرسة فيما بعد من ربط المعلومات المستمدة من نتائج الاختبارات بمدى تحقق الأهداف أو عدمه، ومن

ثم اقتراح البرامج العلاجية على ضوء ذلك. أو بمعنى آخر، تساعد عملية تحديد الأهداف بصورة دقيقة على تحقيق عملية المطابقة بين أدوات القياس والتقويم وبين الأهداف التربوية، لأنه من الخطورة أن يؤكد التقويم على أشياء معينة لا تتفق مع الأهداف ونتائجها التعليمية. ويتضح ذلك عندما " يركز التقويم على قياس وتقويم تعلم التلاميذ للحقائق والمفاهيم والقوانين في مجال معرفي معين على مستوى الحفظ والاسترجاع الذي يمثل أدنى مستويات المجال المعرفي، بينما تؤكد الأهداف على مهارات التعلم والاكتشاف، ومدى إيجابية التلاميذ في التوصل إلى هذه المعرفة بأنفسهم، أو على تنمية سلوك المتعلم المرتبط بمستويات الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب والنقد للمعرفة التي يدرسها التلاميذ" [١ ، ص ١٠١].

٣ - أن تتنوع أسئلة الاختبار بتنوع الأهداف التعليمية بمختلف مجالاتها ومستوياتها حتى يتحقق التلاؤم والانسجام بين الأهداف التعليمية ونوع الأسئلة التي تقيسها.

٤ - أن تتحقق عملية التمثيل بين المحتوى الدراسي بما يتضمنه من أفكار، ومفاهيم، وحقائق، ومعارف ،وبين أسئلة الاختبار التي يجب أن تمثل ذلك المحتوى، على اعتبار أن عملية التمثيل تحقق صدق المحتوى فيما يتعلق بالاختبارات التحصيلية التي هي محور حديثنا في هذه الدراسة. لأن الأسئلة التي لا تعكس الأهداف التدريسية بصورة واضحة، تؤدي إلى خلق خلل في مصداقية الاختبار على أساس أن في الاختبار -هذه الحالة - لا يقيس ما وضع لقياسه. ويتطلب تحقيق تلك الغايات، إعداد جدول للمواصفات يشتمل على مفردات المقرر الدراسي وأهداف كل مفردة أو موضوع، مع تحديد الوزن النسبي لها، ثم وضع الأسئلة التي تتفق مع مجالات الأهداف ووزنها النسبي.

العلاقات العضوية بين مكونات العملية التعليمية

يتطلب تحسين العملية التربوية وتطويرها نظرة شاملة وفاحصة لجميع فرص التعليم والتعلم داخل البيئة المدرسية ومن خلال مكوناتها ومحاورها الأساسية، كالمناهج، وطرائق التدريس وتقنياته، وعمليات التقويم، ودور المعلم في تنفيذ تلك المهام المتشابكة، من أجل دفع المتعلم للتفاعل مع العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. ونتيجة لذلك، فالاختبارات التحصيلية تتأثر بعوامل متعددة، مثل: الأهداف، وطرائق التدريس وتقنياته، وطبيعة المحتوى وتنظيمه، والغرض من التقويم وطبيعته [١٣ ، ص ١٢]. فعن طريق الاختبارات التحصيلية نستطيع أن نحكم على مدى فعالية طريقة التدريس ونجاحها في عملية توصيل المعلومة للمتعلم وما قد تتركه من أثر مستمر في سلوكه. ويتضح مما سبق، أن الاختبارات التحصيلية تتأثر بعوامل عدة، يأتي في مقدمتها الأهداف التعليمية بمجالاتها المختلفة، ومدى تحديد تلك الأهداف على شكل نواتج تعليمية تتمثل في سلوك المتعلم من أجل قياسها والحكم عليها بصورة دقيقة وصادقة على اعتبار أن" الصياغة الواضحة للأهداف تفيد كدليل وموجه لكلا عمليتى التدريس والتقويم " [١١ ، ص ١٨٦] . كما أن الاختبارات التحصيلية تتأثر بعامل آخر لا يقل أهمية عن العامل السابق، ألا وهو طرائق التدريس وتقنياته. فطالما أن الأهداف التعليمية تتنوع مجالاتها ومستوياتها، فإن ذلك يستلزم تنويعا في طرائق التدريس وتقنياته يتفق مع مجالات الأهداف ومستوياتها. حيث أكدت كثير من الدراسات على أن البناء المعرفي لدى المتعلم يختلف باختلاف طرائق التدريس والتقنيات المستخدمة لتقديم تلك المعارف والمهارات وما تفرزه العملية التربوية من خبرات، على أساس أن هناك علاقة تفاعلية قوية بين نوع الاختبار وطريقة التدريس التي تقدم بها المعلومات. ويعزى سبب ذلك إلى أن التنظيم المعرفي لدى المتعلم يختلف باختلاف الطريقة التي تقدم بها المعرفة له.وبناء عليه يجب أن تتنوع أسئلة الاختبار تبعا لذلك [١٤ ، ص ٣٢]. ومن هنا يمكن النظر إلى التدريس" على أنه منظومة يمثل التقويم

فيها ركنا رئيسا نحكم من خلاله على باقي مكونات تلك المنظومة من أهداف تدريسية واستراتيجيات وطرق تدريس وتقنيات تعليمية" [٧ ، ص ٢٩٩] .

وأخيرا ، يجب أن تتنوع أدوات القياس والتقويم لتتفق مع كل من الأهداف وطرائق التدريس التي يجب أن تختلف باختلاف وتنوع الأهداف. ولتحقيق ذلك ، فلا بد من صياغة واضحة للأهداف التعليمية لكي تكون موجها لعمليتي التدريس والتقويم على حد سواء. ويتضح مما سبق ، أن العلاقة واضحة وجلية بين التدريس والاختبار "فمحتوى الاختبار ومشتق مما تم تدريسه ، أو مما سوف يدرس ، وخطة الدريس هي المصدر الأساسي لمادة الاختبار " [١١ ، ص ٥٧] .إلا أن الممارسات الحالية تدل على "عدم وضوح الترابط العضوي بين محاور إعداد الدرس في أذهان الغالبية العظمى من المعلمين ، فالأهداف السلوكية في واد ، والأساليب والإجراءات في واد آخر ، ثم التقويم ينفصم عنها تماماً" [١٥ ، ص ٥٠] .

الدراسات السابقة

ركزت معظم الدراسات السابقة على أهم المشاكل التي تتكرر دائما في أدوات القياس والتقويم مما يقلل من قيمتها التعليمية في اتخاذ القرارات التربوية. ففي دراسة أجراها [١٢] حول موضوع" كيف نجعل الامتحانات وسيلة فعالة لتحقيق أهداف التعليم ورفع مستوى التحصيل ، " لخص الباحث في مقدمة بحثه بعض سلبيات الاختبارات التحصيلية التي تمارس في التعليم ، ومن أهمها :

١. لا يخضع توزيع الدرجات إلى معايير واضحة بل يعتمد توزيع الدرجات على النواحي الذاتية لواضع الأسئلة ولا علاقة لها بالوزن النسبي للموضوع.
٢. اعتماد سلم التصحيح على اعتبارات ذاتية في الغالب.
٣. لا يستفاد من نتائج تلك الاختبارات في عملية التغذية الراجعة.

كما ركز الباحث على أهمية العلاقة بين الاختبارات وتحقيق الأهداف التعليمية، وما يجب أن تقوم به تلك الاختبارات في مجال تطوير البيئة التعليمية. وقد طالب الباحث بضرورة ربط الاختبارات بصورة واضحة بالأهداف، ويتحقق ذلك عن طريق تحديد الأهداف التعليمية تحديدا واضحا حتى تستطيع الاختبارات أن تؤدي دورها بصورة فعالة ودقيقة. هذا، وقد أكد الباحث في دراسته، أن تحصيل الطالب يتأثر بعاملين أساسيين هما:

١ - عوامل احتمالية: مثل البيئة، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، والفروق الفردية وهي عوامل يصعب التحكم بها.

٢ - عوامل حتمية: مثل مستوى المادة العلمي وطرائق التدريس وتقنياته والوقت المخصص لذلك، والتمارين والتطبيقات، وهي عوامل يمكن التحكم فيها من قبل القائمين على النظام التعليمي. وعلى هذا الأساس، اقترح الباحث نموذجا رياضيا للدرجات يمكن عن طريقه تحقيق قدر كبير من الموضوعية في توزيع الدرجات وتصحيحها.

وفي دراسة حول " قياس مستويات تحصيل التلاميذ في المرحلة الأولى للتعليم الأساسي " أجراها الزغيمي [٦] ، جاءت أهمية الدراسة من أن التقويم يجب أن يكون عملية مستمرة ملازمة وملائمة للموقف التعليمي بما يتضمنه من محتوى وأهداف، تحقيقا لعملية الترابط بين الأهداف التربوية والاختبارات التحصيلية. وللتأكد من ذلك، قام الباحث بإجراء مقارنات بين الأوضاع التعليمية في الوطن العربي من حيث أدوات قياس التحصيل وطرق التدريس في السنة الرابعة من التعليم الأساسي. هذا، وقد أكد الباحث أن من بين الأسس الهامة في قياس التحصيل هي عملية التحديد للأهداف التعليمية على شكل سلوك للمتعلم، وذلك من أجل الربط بين الأهداف وعملية التقويم من أجل تحقيق مصداقية الاختبار. وقد استخدم الباحث عينة مكونة من ٤٠٨ موجهين ومدراء مدرسة ومعلمين في إحدى عشرة دولة عربية، وقد توصل الباحث إلى نتائج كان من أهمها:

- لا يوجد اهتمام كبير بعملية تحديد الأهداف التعليمية بين دول العينة ، كما لا يتم إعلام التلاميذ بتلك الأهداف.
- لا يعتمد وضع الأسئلة على جداول للمواصفات أو تحديد الوزن النسبي للأهداف ، وبالتالي اعتمدت عملية منح الدرجات على شخصية المعلم دون وجود معايير تحكم ذلك.
- لا يوجد أي تنسيق أو انسجام بين طرق التدريس والأهداف المحددة وطرق القياس والتقويم. وفي النهاية ، طالب الباحث بضرورة تدريب جميع الفئات المسؤولة عن التعليم بصورة مباشرة حول إجراءات قياس التحصيل. وفي دراسة قام بها الآغا [١٣] حول تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمقرر العلوم بالصف الثالث الإعدادي بمدارس قطاع غزة ، حيث تسعى الدراسة إلى تحديد مدى التزام الاختبارات العامة النهائية للصف الثالث الإعدادي بمدارس قطاع غزة بمراعاة الأسس الفنية للاختبارات التحصيلية . وقد استخدم الباحث كعينة لبحثه عشرة اختبارات عامة من اختبارات الأعوام ١٩٨٢م-١٩٩٣م. وقد توصلت الدراسة إلى أن الأسئلة في الغالب تركز على قياس المعرفة (التذكر) ، فقد وصلت في بعض الأحيان إلى ٩٣٪ على حساب المستويات الأخرى. أما بالنسبة للمستويات العليا من الأهداف ، فهي تكاد أن تكون مهملة في الأسئلة ، مما قد يدفع الطلاب إلى الحفظ من أجل استرجاع المعلومة لأغراض الاختبار فقط. هذا ، بالإضافة إلى أن الأسئلة أهملت المجالات الأخرى من الأهداف. كما أن الأسئلة عموما لا تمثل الوحدات الدراسية للمقرر في أغلب الأعوام.

وفي دراسة قامت بها العمادي [١٦] بعنوان "دراسة مقارنة في تحليل مضمون أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية وامتحاناتها للمرحلة الإعدادية بدولة قطر ،" هدفت الدراسة إلى التعرف على أنواع تلك الأسئلة الواردة في كتب المواد الاجتماعية ، وأسئلة اختبارات

نهاية الفصل للمرحلة الإعدادية ومدى تباينها ومجالاتها ونسبها في كلا الجانبين، لما لذلك من أهمية بالغة في عملية تطوير وتحسين العملية التربوية بجميع جوانبها. وقد توصلت الدراسة إلى أن تقويم عمل الطالب يتأثر بكل من أساليب التدريس المختلفة وعملية تحديد أهداف المادة المراد قياسها. فإذا كانت الأهداف واضحة ومحددة في ذهن المعلم والمتعلم، وكانت طرائق التدريس تختلف باختلاف وتنويع الأهداف ومستوياتها، فإن ذلك سينعكس على الاختبارات ويؤدي إلى تحسين مستواها والاستفادة من نتائجها كتغذية راجعة لتطوير العملية التعليمية. كما أن طريقة عرض المادة العلمية في الكتب والأنشطة المصاحبة لها لا تساعد على إثارة العمليات العقلية لدى التلاميذ من حيث توظيف واستخدام المعلومات، وعلى هذا الأساس، فهي تقتل المشاركة الإيجابية من قبل التلاميذ. كما وجدت الباحثة أن الاختبارات في المرحلة الإعدادية تركز على قياس المستويات الدنيا من الأهداف التربوية. ونتيجة لذلك، جاءت عمليات التدريس مركزة على التلقين وتخزين المعلومات لاسترجاعها دون استثارة لأساليب التفكير والعمليات العقلية العليا. وفي الختام، دعت الباحثة إلى ضرورة استخدام مداخل وأساليب متنوعة في تدريس المادة، مثل أسلوب حل المشكلات، والحوار والمناقشة مع التوسع في استخدام التقنيات التربوية.

وأخيرا، فقد أجرى إبراهيم [١٧] دراسة حول" أسئلة امتحانات الفصل الدراسي الأول بمدارس دار الفكر بجدة: دراسة تحليلية،" والتي أشار الباحث في بدايتها إلى أنه طالما أن الاختبار هو قياس لشيء ما(العائد التربوي في هذه الحالة) نتوقع تحققه لدى المتعلم نتيجة لتعرضه لخبرات معينة، فلا بد من تحديد ذلك الشيء لكي نتمكن من قياسه كخطوة أولى وأساسية . وعلى هذا الأساس، فقد قام الباحث بتحليل جميع أسئلة المدارس الابتدائية والمتوسطة للفصل الأول من عام ١٤٠٨هـ مسترشدا في ذلك بالمستويات الستة التي وضعها "بلوم" في المجال المعرفي. وقد توصل الباحث إلى أن الاختبارات التي قام بتحليلها تعاني من بعض الأخطاء التي تتراوح بين عدم وضوح

المطلوب من الاختبار إلى عدم تحديد الأهداف التعليمية المراد قياسها على شكل نواتج تعليمية. ونتيجة لذلك، فقد أوصى الباحث بما يلي:

١ - ضرورة تحديد الأهداف المعرفية بجميع مستوياتها حتى لا يبقى التركيز على المستويات الدنيا منها.

٢ - ضرورة إعادة تخطيط الكتب المدرسية من أجل تحديد الأهداف السلوكية بصورة واضحة وجلية.

٣ - طالب الباحث بضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة على كيفية صياغة الأسئلة التي تعكس الأهداف التربوية.

الطريقة وإجراءات الدراسة

عينة الدراسة

لقد قام الباحث في البداية بجمع ٦٣ نموذجا من نماذج أسئلة الاختبارات التحصيلية إلى أعدت وطبقت في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤١٩هـ والتي قام بجمعها مديرو المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، والمرشحون من محافظة الطائف والباحة والليث وعددهم ٦٣ متدربا، وهؤلاء يمثلون الدورة الحادية عشر في كلية المعلمين بالطائف ،والتي تم تنفيذها في الفصل الدراسي الأول ١٤٢٠هـ . حيث قام الباحث بتكليف كل متدرب (مدير مدرسة أو وكيل) بإحضار نموذج من أسئلة الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ من المدرسة المرشح منها ، كل حسب تخصصه . وقد طلب الباحث من كل متدرب بضرورة التعاون مع معلم المادة الدراسية بالمدرسة من أجل تحديد جميع أهداف الموضوعات المقررة تحديداً إجرائيا على شكل نواتج تعليمية حسب مفردات المادة، على اعتبار أن تحديد أهداف كل مفردة أو موضوع يسهل كتابة بنود الاختبارات ويحدد مدى انعكاس الأهداف التدريسية ، ومن ثم يتم تضمينها في جدول للمواصفات يتم وضعه من قبل المتدرب ومعلم المادة الأساسي - الموجود بمدرسة المتدرب

- لاستخدامه كمعيار للحكم على مدى صلاحية الاختبار من حيث تمثيله للمحتوى وقياسه للأهداف التعليمية خاصة المعرفية منها، وذلك من أجل التأكد من مدى صدق محتوى الاختبار، بالإضافة إلى مقارنته بالاختبارات الأخرى الواردة في عينة هذه الدراسة . وقد كان هدف الباحث من وراء هذا الإجراء المتمثل في تحديد الأهداف بعد وضع الأسئلة وتطبيقها بالمدارس من قبل المعلمين ، لكي يتمكن الباحث من الوقوف على مدى الاهتمام بتحديد الأهداف التربوية عند بناء الاختبارات التحصيلية في المدارس ومدى انعكاسها في فقرات الأسئلة . ونظرا لعدم تكافؤ الأسئلة سواء من حيث عدد المواد أو الصفوف الدراسية ، فقد قام الباحث باختيار أسئلة، المواد الدراسية التي توافر منها ٣ نماذج من ثلاث مدارس بالصف الواحد . وأخيراً ، قام الباحث باختيار ١٥ نموذجا من ١٥ مدرسة من مدارس العينة، بحيث تمثل تلك الأسئلة خمسة مقرات دراسية من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، بواقع ٣ نماذج لكل مقرر دراسي بالصف الواحد من ثلاث مدارس مختلفة .

أداة البحث

انطلقت فكرة الأداة أساسا من أن وضع الاختبارات التحصيلية وبناءها يعتمد بالدرجة الأولى على معيارين رئيسين هما :

١-تحديد مواضيع المقرر الدراسي التي سيدور الاختبار حولها .

٢-تحديد الأهداف التربوية تحديدا إجرائيا من أجل قياسها . ومن هذا المنطلق، قام الباحث بتصميم جدول مواصفات يحتوي على بعدين أساسيين، أحدهما يمثل البعد الرأسي ، ويتضمن مواضيع المقرر الدراسي أو المحتوى المراد تحليله . أما البعد الآخر ، فيمثل البعد الأفقي ، ويحتوي على عدد الحصص المخصصة في الخطة الدراسية طويلة المدى لكل موضوع من موضوعات المقرر ووزنه النسبي ،أو الأهمية النسبية له بالنسبة للموضوعات الأخرى في المادة الدراسية،

ثم مستويات الأهداف المعرفية الستة (انظر ملحق الدراسة). وقد اعتمد الباحث عند تصميمه لأداة البحث على جداول المواصفات الموجودة في كثير من كتب الاختبارات والمقاييس والتقويم التربوي عموما ، وذلك ضمانا لمصداقية محتوى الأداة.

عرض النتائج ومناقشتها

إن الغرض الأساسي من هذه الدراسة هو التحقق من مدى قياس الاختبارات التحصيلية لمستويات الأهداف المعرفية ، فإن الباحث قد استخدم الأساليب الإحصائية البسيطة ، مثل التكرار والنسب المئوية لتحليل بيانات الدراسة . وفيما يلي عرض لجداول الدراسة مع مناقشة النتائج.

جدول رقم ١ . تحليل أسئلة اختبار مادة القواعد للصف الثالث متوسط لثلاث مدارس في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ

مستويات المعرفة / المدارس	تذكر				فهم				تطبيق				تحليل				تركيب				تقويم				المجموع	
	عدد الأهداف	الوزن النسبي*	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	عدد الفقرات
١	٩	٣٢	٤	٢٩	٧	٢٥	٣	٢١	١٢	٤٣	٧	٥٠	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٢٨	١٤
٢	١٢	٣٨	٦	٤٠	٤	١٣	٢	١٣	١٤	٤٤	٧	٤٧	٢	٠,٠٦	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٣٢	١٥
٣	٦	٢٤	٤	٢٧	٢	٠,٠٨	١	٠,٠٧	١٧	٦٨	١٠	٦٧	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٢٥	١٥
المجموع	٢٧	٣٢	١٤	٣٢	١٣	١٥	٦	١٤	٤٣	٥١	٢٤	٥٥	٢	٠,٠٢	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٨٥	٤٤

$$\text{* الوزن النسبي للمستوى} = \frac{\text{عدد الأهداف لكل مستوى} \times ١٠٠}{\text{عدد الأهداف الكلي لجميع مستويات المعرفة}}$$

يتضح من جدول رقم ١ أن عدد الأهداف لمادة القواعد للصف الثالث متوسط هي ٢٨ ، ٣٢، ٢٥ في ثلاث مدارس على التوالي. كما أن عـدد فقرات الأسـئلة هي ١٤ ، ١٥، ١٥ في ثلاث مدارس أيضا. ويبدو أن هناك اختلافًا واضحًا في عدد الأهداف في كل مستوى من المستويات الدنيا بين المدارس الثلاث. ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى عدم تحديد الأهداف التدريسية من قبل واضعي المناهج ، وبالتالي تُركت العملية لما يراه المعلم داخل كل مدرسة. كما أن فقرات الأسئلة تركز في الغالب على المستوى التطبيقي في جميع المدارس ، حيث بلغ الوزن النسبي لهذا المستوى ٥١٪ كمتوسط لثلاث مدارس مجتمعة. كما يظهر ذلك واضحا من الوزن النسبي لكل مدرسة على حدة ، حيث بلغ ٤٣ ، ٤٤، ٦٨ على التوالي. وهذا شيء طبيعي في مادة مثل قواعد اللغة العربية ، والتي تهدف إلى ترسيخ القضايا التطبيقية في أذهان المتعلمين وممارساتهم أكثر من غيرها من المستويات الأخرى. إلا أن ذلك التركيز جاء على حساب المستويات العليا من الأهداف كالتحليل والتركيب ، والتي تتمثل في عمليات التمييز وإيجاد الفروق بين بعض موضوعات المقرر المتشابهة منها والمختلفة ، مما يساهم في بناء العمليات العقلية العليا لدى المتعلم.

جدول رقم ٢ . تحليل أسئلة اختبار مادة/ الرياضيات للصف الخامس الابتدائي لثلاث مدارس في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ

مستويات المعرفة / المدارس	تذكر				فهم				تطبيق				تحليل				تركيب				تقويم				المجموع	
	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	عدد الفقرات
١	١٢	٢٩	٦	٢٦	١٠	٢٤	٧	٣٠	١٦	٣٨	١٠	٤٣	٤	٠,٠٩	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٤٢	٢٣
٢	٩	٢٤	٥	٣٣	٧	١٩	٥	٣٣	١٥	٤١	٥	٣٣	٦	١٦	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٣٧	١٥
٣	١٤	٢٩	٩	٣١	١٢	٢٥	٨	٢٨	١٨	٣٨	١٠	٣٥	٤	٠,٠٨	٢	٠,٠٧	–	–	–	–	–	–	–	–	٤٨	٢٩
المجموع	٣٥	٢٨	٢٠	٣٠	٢٩	٢٣	٢٠	٣٠	٤٩	٣٩	٢٥	٣٧	١٤	١١	٢	٠,٠٣	–	–	–	–	–	–	–	–	١٢٧	٦٧

يلاحظ من جدول رقم ٢ أن المدارس الثلاث تختلف اختلافاً واضحاً في مجموع أهداف مادة الرياضيات للصف الخامس الابتدائي ، وكذلك في عدد فقرات الأسئلة التي جاءت في اختبار نهاية الفصل للوقوف على مدى تحقق تلك الأهداف. وقد جاءت الأرقام على النحو التالي: ٤٢ ، ٣٧ ، ٤٨ للأهداف و ٢٣ ، ١٥ ، ٢٩ لفقرات الأسئلة على التوالي. كما يتضح أيضا من خلال المقارنة بين الأهداف المحددة من قبل معلمي مادة الرياضيات وفقرات الأسئلة المخصصة لقياس مدى تحقق الأهداف. نلاحظ أن فقرات الأسئلة لا تغطي من محتوى المادة إلا في حدود ٥٠٪ تقريبا من المحتوى ، وستؤثر مثل هذه الممارسات في الإخلال بصدق محتوى الاختبار. هذا بالإضافة إلى أن مثل تلك الاختلافات الواضحة بين المدارس قد ترسخ في أذهان التلاميذ مبدأ عدم تكافؤ الفرص التعليمية. والأكثر من ذلك ، أن التركيز واضح على المستويات الدنيا من الأهداف المعرفية على حساب المستويات العليا التي تركز في الغالب على تدريب التلاميذ على اكتشاف العلاقات بين المفاهيم الرياضية المختلفة ولتجعل منها مادة حيوية يتفاعل معها التلاميذ بصورة رسختها طرق التدريس التلقينية التقليدية وما يتبعها من اختبارات تركز على القوانين والإجراءات الحسابية الروتينية. ومن خلال استعراض الباحث لنوعية الأسئلة المستخدمة في المدارس الثلاث ، وجد أنها تركز على الإجراءات الحسابية الروتينية والبعيدة عن تدريب يساهم في تثبيت الفكرة السائدة في أذهان الكثير من التلاميذ بأن الرياضيات مادة مجردة لا صلة لها بالواقع.

جدول رقم ٣ . تحليل أسئلة اختبار مادة العلوم للصف الأول متوسط لثلاث مدارس في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ

مستويات المعرفة / المدارس	تذكر				فهم				تطبيق				تحليل				تركيب				تقويم				المجموع	
	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	عدد الفقرات
١	٣٨	٦٨	٢٢	٣٩	٨	١٤	٤	١٣	١٠	١٨	٤	١٣	١	٠,٠٣	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٥٦	٣٠
٢	٣١	٦٥	١٧	٣٥	٩	١٩	٦	٢٣	٦	١٣	٣	١٢	٢	٠,٠٨	١	٠,٠٣	–	–	–	–	–	–	–	–	٤٨	٢٦
٣	٢٩	٦٦	١٦	٣٦	١٠	٢٣	٤	١٨	٥	١١	٢	٠٩.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٤٤	٢٢
المجموع	٩٨	٦٦	٥٥	٧١	٢٧	١٨	١٤	١٨	٢١	١٤	٩	١٢	٣	٠,٠٢	١	٠,٠١	–	–	–	–	–	–	–	–	١٤٨	٧٨

يتضح من جدول رقم ٣ أن هناك تركيزا كبيرا جدا على المستويات الدنيا من الأهداف المعرفية في المدارس الثلاث وتبعتها بطبيعة الحال فقرات الأسئلة التي ركزت هي الأخرى على تلك المستويات. حيث يمثل مستوى التذكر ما نسبته ٦٦٪ للمدارس الثلاث ؛ أما بالنسبة لكل من مستوى الفهم والتطبيق ، فقد كانت نسبتهما ١٨٪ و١٤٪ على التوالي. كما يلاحظ أن هناك تفاوتا كبيرا في عملية تحديد الأهداف بين المدارس الثلاث ، حيث كانت الأهداف للمدارس الثلاث ٥٦ ،٤٨ ، ٤٤ على التوالي. وقد يدل ذلك أن أمر تحديد الأهداف متروك للمعلم دون وجود حدود دنيا لعدد تلك الأهداف من قبل واضع المنهج يسترشد بها المعلم أثناء عمله ، سواء أثناء اختياره لطرق التدريس والوسائل المعينة أو في عملية بناء الاختبارات التي تقيس تلك الأهداف. والأكثر من ذلك ، أن مجموع فقرات الأسئلة في المدارس الثلاث (٧٨) لا تغطي من محتوى مادة العلوم بالصف الأول متوسط إلا ما نسبته ٥٣٪ تقريبا. أي بمعنى آخر ، أن هناك أكثر من ٤٠٪ من محتوى المادة الدراسية لم يرد عليه أي نوع من أنواع الأسئلة. وأخيراً ، ومن خلال استعراض الباحث لفقرات الأسئلة المستخدمة بالمدارس الثلاث ، وجد أنها تركز على أسئلة المقالة القصيرة مثل (عرّف ، اذكر ، وعدّد) وهي أسئلة مهمتها استدعاء المعلومة التي نتوقع أن الطالب قد حفظها ، وكأن غاية هذه المادة هي عملية حفظها في ذهن المتعلم إلى حين أن يتم استدعاؤها وقت الاختبار ، مما ساهم في تحويل الاختبارات في مدارسنا إلى غايات في حد ذاتها يسعى لها التلميذ بكل الطرق والوسائل.

جدول رقم ٤ . تحليل أسئلة اختبار مادة التاريخ للصف الثالث متوسط لثلاث مدارس في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ

مستويات المعرفة / المدارس	تذكر				فهم				تطبيق				تحليل				تركيب				تقويم				المجموع	
	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	٪	عدد الأهداف	عدد الفقرات
١	٢٨	٦٦	١٦	٦٤	١٠	٢٤	٧	٢٨	–	–	–	–	٤	١٠	٢	٠,٠٨	–	–	–	–	–	–	–	–	٤٢	٢٥
٢	٢٩	٨١	٢٠	٧٧	٧	١٩	٦	٢٣	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٣٦	٢٦
٣	٢٦	٨٤	١٥	٧٥	٥	١٦	٥	٢٥	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٣١	٢٠
المجموع	٨٣	٧٦	٥١	٧٢	٢٢	٢٠	١٨	٢٥	–	–	–	–	٤	٠,٠٤	٢	٠,٠٣	–	–	–	–	–	–	–	–	١٠٩	٧١

يتضح من جدول رقم ٤ أن معظم فقرات أسئلة مادة التاريخ في الصف الثالث متوسط تركز على مستوى التذكر، وهو المستوى الأدنى من مستويات المعرفة، حيث بلغت نسب فقرات الأسئلة ٦٤، ٧٧، ٧٥ للمدارس الثلاث على التوالي، وبمتوسط بلغ مقداره ٧٢٪ للمدارس الثلاث مجتمعة. فالتركيز هنا على عمليات استدعاء المعلومات واسترجاعها، وكأن هدف مادة التاريخ الوحيد هو الحفظ دون سواه. وبالرجوع إلى فقرات الأسئلة المستخدمة في المدارس الثلاث وجد أنها تركز على الوقائع والأحداث دون محاولة الاستفادة من الخبرات والتجارب التاريخية الماضية في تطوير الحاضر والتخطيط للمستقبل على ضوء التغيرات الحالية. ولعل من الأشياء الواضحة في هذا المجال، أن المدارس تتفاوت في عملية تحديد أهداف المادة الواحدة حيث بلغت الأهداف ٤٢، ٣٦، ٣١ للمدارس الثلاث على التوالي. ويدل ذلك على عدم وضوح الأهداف في أذهان المعلمين الذين يقومون على تدريس هذه المادة، وبالرغم من أن المقرر الدراسي واحد في جميع المدارس ودون استثناء. إلا أن عدم الدقة في تحديد الأهداف، أو عدم وجود رؤية واحدة مشتركة بين جميع المدارس، سيؤدي في النهاية إلى عدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص الذي تسعى معظم أنظمة التعليم في العالم إلى تحقيقه، وذلك عن طريق تهيئة جميع الظروف والإمكانات المتكافئة في النظام التعليمي.

جدول رقم ٥ . تحليل أسئلة اختبار مادة/ العلوم للصف الثالث متوسط لثلاث مدارس في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ

مستويات المعرفة / المدارس	تذكر				فهم				تطبيق				تحليل				تركيب				تقويم				المجموع	
	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	%	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	%	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	%	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	%	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	%	عدد الأهداف	الوزن النسبي	عدد الفقرات	%	عدد الأهداف	عدد الفقرات
١	٢٨	٥٨	١٩	٦١	٩	١٩	٦	١٩	١٠	٢١	٥	١٦	١	٠,٠٢	١	٠,٠٣	–	–	–	–	–	–	–	–	٤٨	٣١
٢	٢٤	٦٦	١٣	٧٦	٦	١٧	٣	١٨	٦	١٧	١	٠,٠٦	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٣٦	١٧
٣	٢١	٦٦	١٧	٦٨	٤	١٣	٢	٠,٠٨	٧	٢٢	٦	٢٤	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٣٢	٢٥
المجموع	٧٣	٦٣	٤٩	٦٧	١٩	١٦	١١	١٥	٢٣	٢٠	١٢	١٦	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	١١٦	٧٣

ومن خلال استعراض البيانات الواردة في جدول رقم ٥ يتضح أن التركيز على الأهداف المعرفية ذات المستويات الدنيا ، حيث بلغ متوسط نسبة المستوى الأول في المدارس الثلاث مجتمعة ٦٣٪ . كما بلغت نسبة كل مدرسة من المدارس الثلاث في هذا المجال ٥٨ ، ٦٦ ، ٦٦ على التوالي. ونتيجة لذلك ، جاء التركيز على أسئلة التذكر والاستدعاء التي بلغت نسبتها ٦٧٪ ، كما بلغت نسبة كل مدرسة من المدارس الثلاث في نفس المجال ٦١ ، ٧٦ ، ٦٨ على التوالي. أما المستويات الأخرى من المعرفة ، فقد نالت قدرا محدودا ، سواء فيما يتعلق بأهداف المادة الدراسية أو فقرات الأسئلة بطبيعة الحال. فقد جاء متوسط نسبة الأهداف المحددة لمستوى الفهم في حدود ١٦٪ للمدارس الثلاث ، وفقرات الأسئلة لم تتجاوز ١٥٪ . أما بالنسبة لمستوى التطبيق في مادة العلوم ، فقد بلغت نسبة أهدافه (٢٠٪) وفقراته لم تتجاوز ١٦٪ . وقد يدل ذلك على أن مادة العلوم في المرحلة المتوسطة ، مازالت تدرس بالطريقة التقليدية ولأغراض الاختبار فقط ، وليس الهدف منها تكوين مهارات لدى المتعلم ، يستفيد منها في حياته المستقبلية. ويتضح ذلك من إهمال واضح للمستويات المعرفية العليا كالتحليل ، والتركيب ، والتقويم عند تحديد أهداف هذه المادة ، وبالتالي تدريسها وتقويمها. وأخيراً ، فقد اتضح للباحث وبعد الرجوع إلى نوعية تخصصات المعلمين بالمدارس الثلاث ، أن أحدهم متخصص في مادة الفيزياء ، والآخر كيمياء ، والثالث أحياء ، وبالتالي جاء التركيز في فقرات الأسئلة على الموضوعات ذات العلاقة المباشرة بتخصص المعلم على حساب الموضوعات الأخرى.

وباختصار ، يوجد تباين واضح بين المدارس في الصف الواحد من حيث عدد الأهداف المعرفية في كل مستوى ، وبالتالي في عدد فقرات الأسئلة وتركيزها ، وكأن المقررات الدراسية ليست قاسما مشتركا بين جميع المدارس. وهذا دليل واضح على أن أمر الأهداف التدريسية متروك للمعلم عملية تحديدها ، يعبث فيها كما يشاء وفقا لما يراه ، وبالتالي ، تختلف تلك الرؤية الذاتية من مدرسة إلى أخرى ، مما أدى إلى اختلاف بين

وواضح في عدد الأسئلة وطبيعتها، وسينعكس ذلك على نتائج الاختبارات بطبيعة الحال. كما أنه لا يوجد علاقة واضحة بين عدد الأهداف في كل خلية من خلايا جدول المواصفات وبين عدد الأسئلة المخصصة لتلك الخلية، وقد يدل ذلك على أن أسئلة الاختبارات التحصيلية في المدارس توضع بدون مراعاة لموضوعات المنهج ووزنها النسبي أو أهمية الموضوعات نفسها. ولعل من الواضح أن تركيز الأسئلة على المستويات الدنيا من الأهداف التربوية، يدل على أن طرق التدريس تركز على نقل الأفكار والمعارف من جيل إلى آخر بعيدا عن التعامل مع المستويات العليا من الأهداف التربوية التي تسعى إلى خلق جيل لديه مهارات التفكير الناقد، والإبداع، وحل المشكلات، وبناء شخصية الفرد داخل الجماعة من خلال العمل الجماعي. ونتيجة لذلك، فإن أسئلة الاختبارات لا تساعد المتعلم على ربط أجزاء المعرفة بعضها بالبعض الآخر، بل تنظر لها وكأنها معارف ومهارات معزول كل منها عن الآخر. وعلى هذا الأساس، فالاختبارات التحصيلية تهمل في الغالب قياس العمليات العقلية العليا، مما قد يساهم في تدني مستوى التفكير العلمي والتجريبي عند المتعلمين نتيجة لعدم إدراكهم للأسس العلمية والعلاقات السببية بين المفاهيم والحقائق التي تعتمد في الغالب على درجات عالية من التحليل، والتركيب، والتقويم، والتي لا تتوافر في اختباراتنا التحصيلية التي تكرس مبدأ الترديد اللفظي للمعرفة دون أن تساهم في تغيير حقيقي في أسلوب التفكير. وهذه النتيجة تستدعي ضرورة أن تسارع وزارة المعارف بتطوير مناهج التعليم العام، بحيث تتضمن الأهداف التدريسية بصورة واضحة ومحددة للمعلم والمتعلم على حد سواء. وبهذه الطريقة يتمكن المعلم من اختيار طريقة التدريس التي تتمشى مع الهدف والوسائل المناسبة لتحقيقه، وأخيرا الطريقة الملائمة لقياسه وتقويمه.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن طرح بعض التوصيات والمقترحات التي منها :

١ - يتطلب الأمر سرعة إنشاء جهاز للقياس والتقويم في إدارات التعليم بالمحافظات المختلفة، تكون مهمته إجراء عمليات القياس والتقويم لمخرجات التعليم للاستفادة من النتائج العلمية المستقلة كعمليات تغذية راجعة هدفها تطوير النظام التعليمي باستمرار. ويجب أن يكون لدى ذلك الجهاز أدواته المتنوعة لجمع المعلومات الموضوعية، حتى تقف الوزارة على المستوى الحقيقي للنظام التعليمي مستخدمة أدوات قياس وتقويم موجودة، خاصة إذا كان لدى الجهاز التربوي شئ من الاستقلالية ضمانا للموضوعية وتحقيقا لمصداقية البيانات وما يترتب عليها من تحليلات وتفسيرات. أما إذا بقيت الوزارة معتمدة في المعلومات التي تجمعها عن النظام التعليمي باستخدام نتائج الاختبارات ووسائل التقويم التي يضعها المعلمون، والتي تتباين من مدرسة لأخرى، بل تتباين داخل المدرسة الواحدة، فإن تلك المعلومات ستكون متباينة ولا يمكن الاعتماد عليها البتة، لأنها مستمدة من محكات غير متكافئة على الإطلاق وليس لها مصداقية.

٢ - عقد دورات تدريبية لتدريب المعلمين على كيفية صياغة الأهداف التعليمية وبناء الاختبارات التحصيلية وتفسير نتائجها .

٣ - ضرورة إلزام المعلم بأن يقدم بعد كل اختبار تحصيلي يجريه لتلاميذه ملخصا تفسيريًا لدرجات الطلاب يحدد فيه الأخطاء الشائعة التي يقع فيها التلاميذ أثناء الاختبار، وذلك للاستفادة منها في عملية تشخيص وعلاج بعض مشكلات العملية التربوية، حتى تتحول الدرجات الصماء التي تعطى للتلميذ إلى عمليات تفسيرية حيّة تساهم في رفع مستوى التعليم بواسطة إضاءة الطريق للمعلم والمتعلم على حد سواء.

ملحق الدراسة

جدول تحديد الأهداف المعرفية وأوزانها النسبية وعدد فقرات الأسئلة المستخدمة لكل موضوع من موضوعات مادة ....

بالصف .... في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩هـ.

الأهداف / المحتوى	عدد الحصص	نسبة التركيز *	تحديد الأهداف المعرفية بطريقة إجرائية						المجموع
			مستوى التذكر	مستوى الفهم	مستوى التطبيق	مستوى التحليل	مستوى التركيب	مستوى التقويم	
عدد فقرات الأسئلة									
عدد فقرات الأسئلة									
عدد فقرات الأسئلة									
عدد فقرات الأسئلة									
المجموع									

* نسبة التركيز = عدد حصص الموضوع / المجموع الكلي للحصص

المراجـــــــع

[١] أبو سماحة ، كمال . " دور القياس والتقويم في العملية التربوية." *التربية* ، ٢٢ (١٩٩٣م)، ٩٨-١٠٥.

[٢] بشارة ، جبرائيل. " التطوير التربوي : أسسه ومستلزماته. "*المجلة العربية للبحوث التربوية* ، ١ (١٩٨٩م)، ١٠-٢٠ .

[٣] Topping, K. "Peer Assessment between Students in College and Universities." *Review of Educational Research* , 68, no. 2 (1998), 246-76.

[٤] عـــلام ، صـلاح الدين . *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة.* القاهرة: دار الفكر العربي ، ١٤٢٠هـ .

[٥] Sabers, L. Darrell, and Donna S. Sabess. "Conceptualizing, Measuring, and Implementing Higher Standards." *Educational Researcher*, 8, no. 6 (1996), 19-21.

[٦] الزغيمي ، محمد " قياس مستويات تحصيل التلاميذ في المرحلة الأولى للتعليم ورفع مستوى التحصيل ، *رسالة الخليج العربي* ، ٢٧ (١٩٨٨م)، ٢٠٦-٢٢٨ .

[٧] الرئاسة العامة لتعليم البنات ." بنوك الأسئلة ودورها في تطوير أساليب التقويم الجامعي." ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم العالي في المملكة : رؤى مستقبلية ، في الفترة من ٢٥-٢٨ شوال ١٤١٨هـ، الرياض.

[٨] Carmines, Edward G., and Richard A. Zeller. *Reliability and Validity Assessment.* 2 nd ed. Newbury Park: Sage Publications, 1987.

[٩] الثبيتي ، علي. " صدق البناء النظري لأدوات جمع المعلومات في البحوث التربوية والنفسية وانعكاس ذلك على تفسير النتائج. " *رسالة الخليج العربي*، ٦٩ (١٤١٩هـ) ، ١٧-٦٢ .

[١٠] القرني، علي. " الآفاق الجديدة في تقويم الطالب." اللقاء السنوي السادس لمديري التعليم، أبها ١٨-١٤١٨/١٢/٢٢هـ.

[١١] ثورندايك، روبرت، واليزابيث هيجن. *القياس والتقويم في علم النفس والتربية.* ترجمة عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس. عمان: مركز الكتب الأردني، ١٩٨٩م .

[١٢] جانو، عصام ." كيف تجعل الامتحانات وسيلة فعالة لتحقيق أهداف التعليم ورفع مستوى التحصيل." *رسالة الخليج العربي* ، ٢٧ (١٩٨٨م)، ٢٠٦-٢٢٨ .

[١٣] الآغا، إحسان. " تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمقرر العلوم بالصف الثالث الإعدادي بمدارس غزة ." *التقويم والقياس النفسي والتربوي*، ٣ (١٩٩٤م) ، ٩-٤٤.

[١٤] Haertel, E. "Construct Validity and Criterion Referenced Testing." *Review of Educational Research*, 55, no. 11 (1983), 23-46.

[١٥] عوض، أحمد، ودخيل الله الدهماني. "دراسة تحليلية لمحتوى إعداد معلمي اللغة العربية لدرس القراءة بالمرحلة المتوسطة والثانوية بمكة المكرمة." بحث مقدم إلى المؤتمر الثالث لإعداد المعلم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٠هـ

[١٦] العمادي، أمينة. "دراسة مقارنة في تحليل مضمون أسئلة كتب الدراسات الإجتماعية وامتحاناتها للمرحلة الإعدادية بدولة قطر." *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، ٧ (١٩٩٨م)، ٢٣-٥٧.

[١٧] إبراهيم، فوزي. "أسئلة امتحانات الفصل الدراسي الأول بمدارس دار الفكر بجدة: دراسة تحليلية." *دراسات تربوية*، ٤ (١٩٨٨م)، ٢٨٩-٢١٦.

The State of School Examinations and Their Appropriateness for Measuring Instructional Objectives

Ali H. Al-Thubaiti
Associate Professor, Dept. of Education and Psychology, Teachers College, Taif, Saudi Arabia

Abstract. The main objective of this study is to increase the value of educational tests for all people working in school systems as well as other beneficiaries. To accomplish this purpose, the researcher used 15 test formats from different elementary and intermediate schools. The major findings of the study were as follow:

1- There are major variations between schools in terms of specifying instructional objectives, because teachers have no specific directions to follow or any meaningful training in this matter.
2- Most educational tests concentrate on the low educational cognitive levels at the expense of the higher ones, such as assessing critical thinking and problem solving.

Recommendations:

1- The Ministry of Education should establish an independent department of measurement and testing in each school district for developing and administering achievement tests.
2- Teachers must conduct explanation summaries for the achievement tests of their students.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٤٣١ -٤٧٥ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر (تقنيات التعليم) في كلية التربية بجامعة دمشق

محمد وحيد صيام

أستاذ مساعد، قسم المناهج وأصول التدريس، كلية التربية ، جامعة دمشق،

دمشق، الجمهورية العربية السورية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١٢/٢٩هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٦/٢٦هـ)

ملخص البحث. تجلت أهمية البحث في الثورة المعلوماتية والتطورات العلمية التي يشهدها العالم اليوم، وضرورة الاهتمام بتقنيات التعليم لمواكبة هذا التقدم والتطور وخاصة الفيديو، وقد تحددت مشكلة البحث في أهمية استخدام الفيديو وفاعليته في التدريس، وخاصة في تدريس مقرر تقنيات التعليم لما لهذا المقرر من طابع عملي ونظري في آن، وبعد ذلك حدد هدف البحث وأسئلته، وفرضياته الآتية:

الفرضية الأولى: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم (وفق متغير الجنس).

الفرضية الثانية: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم (وفق متغير عدد سنوات الخدمة في التدريس).

وقد استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة للتعرف على آراء الطلاب نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم، ثم عرضت الدراسات السابقة، وموقع البحث الحالي منها، وبعد ذلك عرضت الدراسة النظرية لأهمية استخدام الفيديو ومكانته وحدوده في عمليتي التعليم والتعلم. تم في الدراسة الميدانية معالجة نتائج البحث وعرضها والتحقق من صحة فرضياته، حيث أكدت هذه النتائج أن ليس هناك علاقة ذو أهمية بين متغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة في التدريس من جهة وبين آراء الطلاب نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم من جهة أخرى. وبينت الأسئلة المفتوحة في الاستبانة أهمية الفيديو في نظر الطلاب

وفاعليته في إثارة اهتمامهم، ودوره الفاعل في ربط المعارف النظرية بالعملية وإنجاز العمل المطلوب بالسرعة الممكنة، كما كشفت أهم الصعوبات التي تعترض استخدام الفيديو في التدريس. وكذلك المقترحات التي من شأنها تطوير استخدام الفيديو في عمليتي التعلم والتعليم، وأخيرا عرض البحث بعض المقترحات المنهجية لتطوير استخدام الفيديو في التدريس.

مقدمـــة

تعد تقنية الفيديو إحدى معطيات الثورة التكنولوجية المتطورة في عصرنا الحالي، وقد دخلت هذه التقنية كغيرها إلى المجتمع بعد فترة سيطرة التلفزيون وقبل سيطرة الاتصالات الفضائية دون أن تتاح لها سيطرة تقنية على المجتمع كما هي حال التلفزيون أو الاتصالات الفضائية، لاستخدامها تقنية الفيديو في مجالات متعددة كالإعلام، والتوثيق وغير ذلك. رغم أنه من الممكن التخطيط لاستخدام نظام الفيديو في عمليتي التعلم والتعليم بصورة منهجية يمكن من خلالها تحسين فاعلية التدريس وكفايته وذلك بما يتصف به نظام الفيديو من مرونه في اختيار مكان العرض التعليمي وزمانه واختيار البرامج التعليمية أيضا. وإن انتشار أنظمة الاتصالات الفضائية في الآونة الأخيرة أدى إلى رخص أجهزة الفيديو وأشرطته إلى حد كبير، علاوة على تفاقم حجم التحديات التي تواجهها أنظمة التعليم العربية بشكل عام (ثورة المعلومات، وكثافة الفصول الدراسية بالطلاب، وضخامة نصاب المدرس وزيادة الإقبال على التعليم (التعليم المستمر) سوف يؤدي ذلك إلى إعادة النظر باستخدام أنظمة الفيديو في عمليتي التعليم والتعلم.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من أهمية استخدام الفيديو في العملية التربوية لإمكاناته في تحسين عمليتي التعلم والتعليم وتحقيق التعلم الذاتي.

وكذلك خصوصية مقرر تقنيات التعليم الذي يقدم للمتعلمين موضوع الفيديو التعليمي كمادة علمية، علاوة على استخدام نظام الفيديو في تقديم المادة العلمية حول الفيديو.

وتكمن أهمية البحث أيضاً في التعرف على آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي نحو استخدام الفيديو في عمليتي التعلم والتعليم (وهم طلاب / معلمون سوف يدرِّسون في الفترة القريبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية). وقد بينت دراسة علمية أن طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية يجلسون قرابة خمس ساعات يوميا متابعين للإذاعة والتلفزيون والفيديو [١ ، ص١٥٧].

وبذلك يساعد التعرف على آراء الطلاب / المعلمين نحو استخدام الفيديو في إعادة تنظيم الخطة الدراسية لمقرر تقنيات التعليم من أجل تحسين عمليتي التعلم والتعليم.

مشكلة البحث

يُشكل مقرر تقنيات التعليم أحد المقررات الرئيسة في عملية إكساب الطلاب / المعلمين الكفايات العلمية والمهنية الضرورية لمهنة التدريس بالإضافة إلى مقررات رئيسة أخرى مثل طرائق تدريس مادة الاختصاص والتربية العملية، حيث تتكامل هذه المقررات فيما بينها من أجل إعداد المعلم الكفء القادر على القيام بالأدوار المتغيرة للمعلم في العصر الحالي.

وتعاني كليات التربية من مشكلات متعددة في تدريس الطلاب مقرر تقنيات التعليم بجانبيه النظري والعملي منها:

- كثافة المنهج بالموضوعات المتعلقة بأنواع تقنيات التعليم وأساليب توظيفها في عملية التدريس.
- كثافة الفصول بالطلاب.
- قلة عدد الساعات الدرسية المخصصة لدراسة الموضوعات النظرية في مقرر تقنيات التعليم وكذلك قلة عدد الساعات المخصصة للتدريب العملي على إنتاج التقنيات واستخدامها في عملية التدريس.
- قلة عدد المتخصصين في تدريس مقرر تقنيات التعليم بشقيه النظري والعملي.
- قلة المعامل المخصصة لتدريب الطلاب على إنتاج التقنيات واستخدامها.

- عدم توافر دليل عمل للطالب (الكتاب المرشد) يساعده في التعلم الذاتي على إنتاج التقنيات واستخدامها.

علاوة على ذلك فقد دلت دراسة القلا في بداية الثمانينات على أنه تتوافر أجهزة فيديو لدى أغلب المدرسين في المدارس الإعدادية والثانوية، وفي منازل عديد من الطلبة، إلا أن إمكان استخدام تقنية الفيديو في كل من المدرسة والمنزل لم يتم الاستفادة منه بالشكل المطلوب [٢، ص٧]. وبذلك تتحدد مشكلة البحث في عدم كفاية الخطة الدرسية لمقرر تقنيات التعليم من أجل إكساب الطلاب / المعلمين مهارات وكفاءات في إنتاج التقنيات التعليمية وتوظيفها في العملية الدرسية.

هدف البحث

يهدف البحث إلى:

١- تحديد آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم وفق متغير الجنس (ذكورا وإناثا).

٢- تحديد آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم وفق متغير عدد سنوات الخدمة في التدريس.

٣- تحديد الصعوبات التي تعترض استخدام الفيديو في عملية التدريس من وجهة نظر الطلاب / المعلمين.

٤- التعرف على المقترحات التي يقدمها الطلاب / المعلمون لتطوير التدريس بواسطة الفيديو.

٥- تقديم مجموعة من التوصيات لتطوير استخدام نظام الفيديو في التدريس.

أسئلة البحث

١- ما آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم وفق متغير الجنس (ذكورا وإناثا)؟

٢- ما آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم وفق متغير عدد سنوات الخدمة في التدريس؟
٣- ما الصعوبات التي تعترض استخدام الفيديو في عملية التدريس من وجهة نظر الطلاب / المعلمين؟
٤- ما المقترحات التي يقدمها الطلاب /المعلمون لتطوير التدريس بواسطة الفيديو؟
٥- ما التوصيات المناسبة لتطوير استخدام الفيديو في التدريس؟

فرضيات البحث

١- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب وآراء الطالبات نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم.
٢- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم وفق متغير عدد سنوات الخدمة في التدريس.

حدود البحث

١ - الحدود الزمانية: أجري البحث على طلاب دبلوم التأهيل التربوي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩م.
٢ - الحدود المكانية: كلية التربية في جامعة دمشق.

عينة البحث

تم اختيار عينة عشوائية منتظمة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة دمشق عددها ٦٢ طالباً وطالبة، وهي تمثل ١٠٪ من عدد الطلاب المداومين فعلياً في الفصل الدراسي الثاني للعام المذكور وفق الإجراءات الآتية:

١ - تحديد قائمة بأسماء الطلاب المداومين فعليا في الفصل الدراسي الثاني لعام ٩٨-١٩٩٩م وكان عددهم ٦٢٠ طالبا وطالبة وذلك حسب تسلسل أسمائهم في القائمة مرتبة بصورة هجائية دون أي اعتبار آخر.

٢- تقسيم قائمة الأسماء إلى ٦٢ مجموعة دون أي تميز بل حسب الأرقام المتسلسلة للطلاب بحيث تضمنت كل مجموعة عشرة طلاب على الشكل التالي (من الرقم ١ وحتى الرقم ١٠ المجموعة الأولى، ومن الرقم ١١ وحتى الرقم ٢٠ المجموعة الثانية ... وهكذا).

٣- إعطاء المجموعات أرقاما من ١ وحتى ٦٢ حسب تسلسلها دون أي اعتبار.

٤- تقسيم المجموعات الـ ٦٢ إلى فئتين أ و ب، تضمنت الفئة أ المجموعات ذات الأرقام الفردية ١ ، ٣، ٥ ، ... إلخ وتضمنت الفئة ب المجموعات ذات الأرقام الزوجية ٢ ، ٤ ، ٦ ، .. إلخ.

٥- سحب اسم الذكر الأول من قائمة الأسماء في كل مجموعة من مجموعات الفئة أ، وسحب اسم الأنثى الأولى من قائمة الأسماء في كل مجموعة من مجموعات الفئة ب.

٦ - تحديد أسماء أفراد العينة من الذكور، ٣١ طالبا؛ وأسماء أفراد العينة من الإناث، ٣١ طالبة.

منهج البحث وأداته

يستخدم البحث المنهج الوصفي معتمدا استبانة رأي موجهة لمجموعة من طلاب دبلوم التأهيل التربوي لمعرفة آرائهم نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم. وتكونت الاستبانة من المتغيرات الآتية:

- المتغيرات المستقلة: الجنس / وعدد سنوات الخدمة في التدريس.
- المتغيرات التابعة: آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي.

بناء الاستبانة

وهي استبانة رأي تم بناؤها بالاطلاع على استبانات دراسات سابقة [٢ ؛ ٣-٥] وتم تعديل بعض الفقرات لتناسب موضوع البحث الحالي. تتضمن أسئلة الاستبانة ستة عشر سؤالاً منها (أربعة عشر) سؤالا مغلقا وسؤالين مفتوحين، وتم تحديد المتغيرات المستقلة (الجنس، وعدد سنوات الخدمة في التدريس) في المعلومات العامة (الجزء الأول من الاستبانة) [الملحق رقم ١].

تعريف المصطلحات

الرأي: وهو التعبير اللفظي أو الحركي للاتجاه. كما أنه الصيغة الدقيقة التي تلقى موافقة الشخص دون تحفظ حول مسألة محددة [٦ ، ص٢٤٧].

الفيديو: جهاز عرض سمعي بصري يستخدم للتسجيل على شريط مغناطيسي [٣ ، ص١٢].

مقرر تقنيات التعليم: أحد مقررات دبلوم التأهيل التربوي، يدرَّس لمدة عام كامل ويخصص له أسبوعيا ساعة نظرية وأخرى عملية. يدرس في الساعات النظرية معلومات تتعلق بتقنيات التعليم وأنواعها وأساليب توظيفها في عمليتي التعلم والتعليم، وفي الساعات العملية يتدرب الطلاب على أساليب إنتاج الوسائل والتقنيات التعليمية وتوظيفها في عملية التدريس.

دبلوم التأهيل التربوي: سنة دراسية تلي مرحلة الحصول على الإجازة الجامعية، ينتسب إلى دبلوم التأهيل التربوي طلاب من تخصصات مختلفة علمية وإنسانية، ويعد الطالب/ المعلم خلال دراسته في دبلوم التأهيل التربوي إعدادا تربويا ونفسيا يمكنه من ممارسة مهنة التدريس.

الدراسات السابقة

دراسة فخر الدين القلا (١٩٨٣م)

عنوانها: "دراسة ميدانية لاستخدام الفيديو في القطر العربي السوري."

هدفها

- دراسة استطلاعية لآراء الطلاب نحو استخدام الفيديو في الثقافة والتربية المستمرة.
- تشخيص بعض المشكلات الناشئة عن شيوع الفيديو في سورية.
- تقديم مقترحات حول استخدام الفيديو.

النتائج: قدم الباحث عدة مقترحات لتحسين استخدام الفيديو منها :

- استخدام الفيديو في التعليم وتسجيل البرامج التعليمية التلفزيونية على أشرطة فيديو يمكن استخدامها في المدارس بالمجان.
- تشديد الرقابة على أشرطة الفيديو.
- تخفيض ثمن الجهاز والشريط.
- إعارة المكتبات المدرسية أشرطة الفيديو التربوية [١ ، ص١٥٧].

دراسة مصباح الحاج عيسى وسعاد عبد العزيز الفريح (١٩٨٥م)

عنوانها: "استخدام نظام الفيديو في التعليم بمدارس الكويت."

هدفها: التعرف على آراء بعض المربين والطلبة في بعض مدارس مراحل التعليم العام ومدارس رياض الأطفال ، حول واقع استخدام نظام الفيديو في التعليم ، والتطلعات المستقبلية نحو ذلك.

النتائج

- وافق معظم أفراد العينة على فكرة استخدام نظام الفيديو في التعليم.
- أن تخضع البرامج التعليمية للتقويم والإجازة من قبل لجان متخصصة.
- أن يجري تدريب المدرسين على استخدام الفيديو.

- قدم أفراد العينة مجموعة مميزات للفيديو أهمها: أنه يشوق الطلبة إلى التعلم، ويساعد على زيادة ألف هم [٥، ص٨٢].

دراسة عبد الرحمن بن إبراهيم الشاعر (١٩٩١م)

عنوانها: "آراء طلاب المرحلة الثانوية في الآثار الدراسية والاجتماعية لاستخدام الفيديو في المنزل."

هدفها

- استقصاء آراء طلبة المرحلة الثانوية حول مدى التأثير الاجتماعي والدراسي لبرامج الفيديو في طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.
- رصد التأثيرات وإيجاد الحلول الكفيلة بالحد من هذا التأثير.

النتائج

- أشارت الدراسة إلى أن حوالي ٦٠٪ من أفراد العينة يحصلون على الأشرطة عن طريق الإعارة أو بالشراء المحلي، و٤٦.٤٪ يسجلون البرامج التي تعرض في التلفزيون مثل المسلسلات ومباريات كرة القدم وغيرها.
- يوجد في الرياض وحدها ١٩٠ مركزا رئيسا لبيع أشرطة الفيديو وتأجيرها، ويكاد يندر توافر الشريط العلمي أو التعليمي بين تلك الأشرطة في مراكز البيع، وقيمة الاشتراك السنوي يقدر بخمسين ريالاً، وأجرة الشريط الواحد أربعة ريالات فقط، وكلها تخضع لرقابة وزارة الإعلام.
- أشار ٦٥.٢٪ من أفراد العينة إلى أنهم يقضون أقل من ساعتين يوميا في مراجعة الدروس، و٤٠.٧٪ يقضون من ساعتين إلى أربع ساعات لمشاهدة برامج الفيديو.
- من الآثار الدراسية لبرامج الفيديو: أشار ٥١.٥٪ من أفراد العينة إلى أنهم ينفون أن لبرامج الفيديو دورا في تحسين لغتهم العربية، ووافق ٤٢.٨٤٪ على سلبية تلك البرامج

دراسيا واجتماعيا، فأشار ٤٢.٣٪ إلى أن مشاهدة الفيديو أدت إلى إهمالهم لدروسهم. و٦٢.٥٪ نفوا أن يكون للفيديو دور إيجابي في فهم الدروس، وأشار ٤١.٨٪ إلى أن مشاهدة الفيديو تعوق ذهابهم إلى المكتبات.

- من الآثار الاجتماعية السلبية التي تفرزها مشاهدة الفيديو المنزلية، فقد وافق ٤٢.٤٨٪ على أن هناك آثارا سلبية لبرامج الفيديو، ومن هذه الآثار: تشجيع الشباب للسفر إلى الخارج إذ أشار ٥٣.٨٪ إلى أن برامج الفيديو تزيد شوقهم للسفر إلى الخارج [٦، ص٥٠].

دراسة عبد العزيز محمد العقيلي (١٩٨٩م)

عنوانها: "آراء طلاب كلية التربية نحو برامج التلفزيون والفيديو: دراسة استطلاعية." أجريت الدراسة في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

هدفها: الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ماعدد أجهزة التلفزيون والفيديو التي يملكها طلاب كلية التربية؟
- ما الأسباب التي تدعو الطلاب لمشاهدة الفيديو والتلفزيون؟
- ما الأسباب التي تصرف الطلاب عن مشاهدة الفيديو والتلفزيون؟

النتائج: توصلت الدراسة إلى:

- إن ٦٦.٩٪ من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود لديهم تلفزيون مخصص للأولاد.
- إن ٨٥.٤٪ من الطلاب لديهم فيديو مخصص للأولاد.
- إن ٥٥.٨٪ من الآباء يمنعون أطفالهم من مشاهدة التلفزيون بعد العاشرة.
- يستخدم الفيديو لمشاهدة المباريات الرياضية والمسرحيات والمحاضرات الدينية والندوات الفكرية [٧، ص٥٥٣].

دراسة معين حلمي الجملان (١٩٩٠م)

عنوانها: "دراسة استطلاعية لمعرفة اتجاهات طلبة جامعة البحرين نحو استخدام التلفزيون في التعليم الجامعي." أجريت الدراسة بجامعة البحرين.

هدفها: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة البحرين نحو استخدام التلفزيون في التعليم الجامعي ، كما تحاول الدراسة أن تبين الدور الذي يؤديه التلفزيون في التعليم الجامعي مع التركيز على متغيري : الجنس - مستوى الطلبة.

النتائج

- هناك اتجاهات إيجابية نحو استخدام التلفزيون في تدريس المقررات الدراسية.
- يفضل طلبة الجامعة استخدام البرامج التلفزيونية جنبا إلى جنب مع الأستاذ الجامعي.
- يرى طلبة الجامعة أن التلفزيون يثير اهتمامهم للتعلم ويجعلهم أكثر إيجابية.
- هناك اتجاه إيجابي نحو الدور الذي قد يؤديه التلفزيون في المؤسسة الجامعية من حيث حل مشكلة ازدحام الصفوف.
- ليس هناك دلائل تشير إلى أن لعاملي الجنس والمستوى الجامعي تأثيرا في اتجاهات الطلبة نحو استخدام التلفزيون التعليمي بالجامعة [٨ ، ص٥١].

دراسة خلود بركة (١٩٩٦م)

عنوانها: "فاعلية تسجيلات الفيديو في تدريس مادة الفيزياء في الصف الثالث الإعدادي في مدارس محافظة دمشق." رسالة قدمت إلى جامعة دمشق لنيل درجة الماجستير في التربية.

هدفها: الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما أثر متغير الجنس في طريقة التدريس بواسطة تسجيلات الفيديو وفي طريقة العروض العملية؟

- ما رأي الطلاب والطالبات في استخدام تسجيلات الفيديو في عملية التدريس؟
- ما الصعوبات التي تعترض تصميم التدريس وتنفيذه باستخدام تسجيلات الفيديو؟
- ما المقترحات الممكن تقديمها لتحسين عملية التدريس من خلال استخدام تسجيلات الفيديو؟

النتائج: توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

- تفوق أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة الأولى على أفراد المجموعة الضابطة الثانية بفروق ذات دلالة إحصائية.
- دل تحليل نتائج استبانة آراء أفراد المجموعة التجريبية على آراء إيجابية بشأن التدريس بواسطة الفيديو [٣، ص١٤٧].

دراسة محمد عامر البلخي (١٩٩٦م)

عنوانها: "فاعلية استخدام برامج الفيديو في تدريس مادة التاريخ." دراسة تجريبية في الصف الثالث في المدارس الإعدادية في محافظة مدينة دمشق. رسالة قدمت إلى جامعة دمشق لنيل درجة الدكتوراه في التربية.

هدفها

- دراسة أثر متغير الجنس على التعلم بالطريقة التقليدية وطريقة استخدام برامج الفيديو في تدريس مادة التاريخ في الصف الثالث من المدارس الإعدادية.
- استقصاء آراء الطلبة نحو تدريس مادة التاريخ في الصف الثالث الإعدادي باستخدام برامج الفيديو، مع آراء المدرسين أيضا.
- جرد الصعوبات التي تواجه استخدام برامج الفيديو.
- وضع مقترحات لتحسين استخدام برامج الفيديو.

النتائج

- تفوق أفراد المجموعة التجريبية (ذكورا وإناثا) على أفراد المجموعة الضابطة (ذكورا وإناثا) في التحصيل المباشر والاحتفاظ بالمعلومات.

- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الذكور والإناث في الاختبارين المباشر والمؤجل.

- عبّر الطلبة عن الاتجاه الإيجابي نحو البرنامج التعليمي بنسبة ٨٨.٢٩٪ بينما عبّر المدرسون عن ذلك بنسبة ٨٩.٠٦٪.

موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة

١- يهدف البحث الحالي إلى التعرف على آراء طلاب دبلوم التأهيل التربوي، وهم طلاب / معلمون؛ أما الدراسات السابقة فقد تناولت معظمها طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية (ماعدا دراستي العقيلي وجملان) فتناولت كل منهما طلبة الجامعة.

٢- يهدف البحث الحالي إلى التعرف على آراء الطلاب / المعلمين وفق عدد سنوات الخدمة في التدريس (كون بعض الطلاب / المعلمين هم مدرسين قائمين على رأس عملهم منذ عدة سنوات، وهم في عام إجراء البحث موفدين إلى كلية التربية للحصول على دبلوم التأهيل التربوي)، وهذا مالم تتناوله الدراسات السابقة.

٣- يتميز البحث الحالي بخصوصية المقرر المدروس وهو (تقنيات التعليم) لما يتضمنه من جانب نظري وآخر عملي؛ أما الدراسات السابقة فكانت تتناول المقررات النظرية (تاريخ، وجغرافية، ولغة عربية... إلخ) وقلما تناولت مقرراً ذا طابع نظري وعملي.

الدراسة النظرية

أهداف استخدام الفيديو في عمليتي التعليم والتعلم

١- مواجهة متغيرات العصر، ومشكلاته في عمليتي التعلم والتعليم مثل: كثافة المنهج، وازدحام الفصول، ونقص المدرسين [٢، ص٧٨].

٢- عرض صور واقعية عن مشكلات تحقيق بعض أهداف المنهج الدراسي وتوضيح كيفية معالجة هذه المشكلات [٣، ص٣٤].

٣- تعريف المعلم والمتعلم بفوائد التقنيات التعليمية التربوية في المراحل التعليمية المختلفة.

٤- مساعدة المعلم على تحسين طرائق تدريسه من خلال مشاهدة البرامج العلمية المنهجية النموذجية [٣، ص٣٥].

٥ - إثارة المعلمين والمتعلمين وتشويقهم وذلك بإتاحة الفرصة لهم باختيار البرامج [٩ ، ص٧٨]

٦- تسجيل استجابة المعلم والمتعلم واستخدامه في التعليم المصغر وتدريب الطلاب/ المعلمين، وبالتالي تمكن المعلم والمتعلم من الإطلاع على نتيجة عمله »التعزيز«. [٩، ص١٥٣].

مزايا استخدام الفيديو في التدريس

١ - يعرض برنامج الفيديو مثيرات متنوعة (بصرية، وسمعية، وموسيقية...) ويمكن تكبير الموضوع المعروض أو تصغيره [١٠، ص٣١٥].

٢ - حرية المتعلمين والمعلمين باختيار مكان العرض وزمانه، ويمكن للمتعلم أو المعلم أيضا اختيار المادة العلمية المعروضة وحذف أو إضافة مايريده [١٠، ص٣١٦].

٣ - تنوع مصادر التسجيلات: البث التلفزيوني - النقل عن أفلام تعليمية - تسجيل برامج محلية [١٠، ص٣١٧]. كما ظهر في الأسواق جهاز بشريطين يمكّن من المشاهدة والنسخ معا [١١، ص١٩٧].

٤ - توفير الوقت والجهد على كل من المعلم والمتعلم، ويمكن من خلال استخدام الفيديو تخطي حدود كل من المسافة والمكان والزمان [١٠، ص٣١٨].

٥ - الاستخدام التكراري لبرنامج الفيديو إذ يمكن مسح مقاطع من برنامج ما وإضافة بدلاً عنه أو مسح البرنامج كاملاً وتسجيل برنامج آخر [١٠ ، ص٣٢٠].

٦ - ربط الفيديو بأجهزة أخرى مثل : الحاسوب ، والجهاز الراشق [١٠ ، ص٣٢١].

٧ - يحقق مبدأ ربط المعارف النظرية بالتطبيق العملي [٣ ، ص٣٨].

٨ - تعرض الموضوعات بوساطة الفيديو دون الحاجة إلى تعتيم الفصل مما يسمح للمعلم في ضبط سلوك المتعلمين ، كما يسمح للطلاب بتسجيل ملاحظاتهم [٣ ، ص٣٨].

٩ - تقويم كفاية المعلم التدريسية والإدارية بمشاهدة إنجازه في هذه المجالات.

١٠ - سهولة استخدام برامج الفيديو إذ لا يتطلب مهارات عالية بل قليلاً من التدريب [١١ ، ص٢٠٣].

١١ - يمكن به استحضار أنواع من الناس والحوادث والتجارب لغرفة الصف ربما لا تتوافر رؤيتها بالوسائل الأخرى [١١ ، ص٢٠٤].

١٢ - يتيح الفرصة لعرض أساليب وطاقات أكثر المربين كفاية للاستفادة منها في مدارس أخرى [١١ ، ص٢٠٤].

١٣ - لم تعد هذه الأجهزة والأدوات الثقيلة الوزن صعبة الحمل من مكان إلى آخر ، بل تحولت لبدائل خفيفة نقالة لا يزيد وزنها على ٢كغ . ويمكن وضعها في الجيب أحيانا [١١ ، ص٣٠٢].

١٤ - إثراء بنية المتعلم بالمحسوسات التي تساعده في تكوين المدركات والخبرات الواقعية المرتبطة بالبيئة والحياة [١٢ ، ص٩٠].

بعض مجالات إسهام الفيديو في رفع مستوى العملية التعليمية

١ - تقديم الحلول المناسبة لحل المشكلات العالمية التي تقف أمام تطور التعليم من مثل : زيادة المعارف المتمثلة بالثورة المعرفية ، والانفجار السكاني ، وتفشي الأمية... إلخ.

٢- علاج مشكلة قلة عدد المدرسين المؤهلين علميا وتربويا والاستفادة من الفئات المميزة منهم.

٣- الإسهام الفعال في برامج تعليم الأميين والكبار عن طريق التعليم المستمر والتعليم عن بعد.

٤- القضاء على عزلة الكثير من المدارس النائية بربطها بالحياة المتطورة عن طريق ما يصل إليها من معارف علمية عن طريق برامج الفيديو [١٢ ، ص١٥٨].

بعض التوجهات العلمية من أجل رفع كفاءة عمليتي التعليم والتعلم بواسطة الفيديو

١- التركيز على استخدام هذه الأجهزة بشكل مكثف في أثناء إعداد المدرسين قبل الخدمة وأثناءها.

٢- التركيز على أن نجاح الآلة مستمد من موقف المعلم المؤمن بجدوى استخدامها وقدرته الفنية على التعامل معها، واختيار موادها المناسبة وأنه سيد الموقف ولا يمكن أن تحل الآلة محله.

٣- اختيار الآلة المناسبة والمادة التعليمية اختيارا علميا دقيقا يتناسب مع قدرات الطلاب وبيئتهم [١٢ ، ص١١٤].

حدود استخدام برامج الفيديو في التدريس ومشكلاته

الحدود التقنية لاستخدام برامج الفيديو في التدريس [١٠ ، ص٣٣٠]:

١ - تعد مساحة الصورة المعروضة بواسطة الفيديو صغيرة لأنها لا تسمح إلا لقرابة ٣٥ طالبا بمشاهدة البرنامج، ولكن تم التغلب على هذه المشكلة بوصل جهاز الفيديو مع الشاشات الكبيرة التي تسمح لقرابة ١٠٠ طالب بمشاهدة البرنامج.

٢ - عدم توافر أشرطة فيديو كاسيت قصيرة زمانيا وذلك من أجل العروض المختصرة التي تستغرق من الزمن ٥ - ١٠ - ١٥ دقيقة.

٣ - عملية تثبيت الصورة على الشاشة غير مناسبة ميكانيكيا لفترة طويلة نسبيا.

بعض المشكلات التربوية في التدريس بواسطة الفيديو

١ - يرى المربون أن من عيوب استخدام برامج الفيديو في التدريس أنه قد يؤدي إلى السلبية في التعلم لأن المتعلمين في أثناء المشاهدة يكونون متفرجين فقط ولا يقومون بأي نشاط أو دور إيجابي في عملية التعلم. إلاّ أن سلبية المتعلمين الظاهرية في أثناء مشاهدة برنامج الفيديو يمكن التغلب عليها من خلال تكليف المتعلمين ببعض النشاطات مثل : كتابة ملخص، واقتراح حلول... إلخ. علما بأن السلوك عند المتعلم يقسم إلى سلوك خارجي وسلوك داخلي، وعند مشاهدة برنامج الفيديو يكون السلوك الداخلي عند المتعلم نشطا فعالا لأنه يقوم بمجموعة من العمليات العقلية المعقدة مثل المحاكمة والموازنة وتحليل الأفكار وتركيبها... وغير ذلك.

٢ - نقص كفاءات المعلمين وضعف تأهيلهم في مجال استخدام التقنيات الحديثة مما يؤدي إلى عزوف منهم عن استخدام برامج الفيديو.

٣ - اعتماد برامج الفيديو اعتمادا رئيسا في العملية التربوية يخفف من دور المعلم ويضعف العلاقات الشخصية بين المعلم والمتعلمين، ويساعد على خلق جيل من المتعلمِّين يكتسب خبراته من الشاشة ولا يسمح باتصال المتعلم بالمعلم، ويمكن التغلب على هذه المشكلة بإيجاد التوازن بين كل من المدرس وبرنامج الفيديو بوصفها مصادر للمعلومات، وفي ذلك تدعيم لمكانة المدرس ودوره الأساسي في التدريس وبناء الإنسان [١٠، ص٣٣٢].

الدراسة الميدانية

تطبيق استبانة البحث

تم توزيع الاستبانة على أفراد عينة البحث وعددهم ٦٢ طالباً وطالبة وذلك في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٩٩٨-١٩٩٩م. وقد قام الباحث بنفسه بتوزيع الاستبانة على أفراد العينة حيث قام بالإجراءات الآتية :

١ - دعوة الطلاب / المعلمين أفراد العينة إلى اجتماع في موعد محدد لتوزيع الاستبانة عليهم.

٢ - الشرح لأفراد العينة الغرض من الاستبانة وأسلوب الإجابة عنها.

٣ - الطلب من أفراد العينة الصدق والموضوعية في الإجابة عن الاستبانة وأن نتائجها لن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي ، لذلك لا حاجة لكتابة الاسم على الاستبانة.

٤ - توزيع الاستبانة على أفراد العينة من الطلاب وتحديد موعد جمعها في اليوم التالي.

٥ - جمع الاستبانة في اليوم التالي ثم معالجتها إحصائيا.

التحقق من صدق الاستبانة وثباتها

من أجل التحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة اختصاصيين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية ثم تم تعديلها في ضوء الملاحظات التي قدمت من قبلهم لجعلها تقيس ما وضعت لقياسه. وللتحقق من ثبات الاستبانة تم ذلك من خلال تطبيقها على مجموعة صغيرة من الطلاب ، ٢٠ طالبا (تجربة استطلاعية)، وهم من خارج أفراد العينة الذين طبقت عليهم التجربة الرئيسة ، ثم إعادة تطبيقها ثانية بعد فترة ٣٧ يومًا ، وباستخدام القوانين الإحصائية المناسبة (قانون سبيرمان في حساب الثبات) (ملحق رقم ٢) تم التوصل إلى درجة ثبات قيمتها ر = ٠.٨٠ وهي درجة ثبات يمكن الوثوق بها.

التحقق من صحة فرضيات البحث

الفرضية الأولى: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب وآراء الطالبات نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم

السؤال الأول: أرى أن مشاهدة الصورة وسماع الصوت كان مشوقًا فدفعني إلى متابعة الموضوع باهتمام.

جدول رقم ١. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الأول (وفق متغير الجنس)

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	–	المجموع	+	–	المجموع
ذكور	٢٩	٢	٣١	٣٠	١	٣١
إناث	٣١	٠	٣١	٣٠	١	٣١
المجموع	٦٠	٢	٦٢	٦٠	٢	٦٢

وبتطبيق قانون كاي مربع (انظر ملحق رقم ٢) نجد أن قيمة $كا^2$ المحسوبة تساوي ٢,٠٦٦ ودرجة الحرية تساوي ١. وبعد الرجوع إلى جدول $كا^2$ نجد أن قيمة $كا^2$ النظرية تساوي ٣,٣٤١ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية واحدة. ونظراً لأن قيمة $كا^2$ النظرية ٣,٣٤١ أكبر بقليل من قيمة $كا^2$ المحسوبة ٢,٠٦٦ ، فإنه يتعين قبول الفرضية القائلة إنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الذكور والإناث من الطلاب نحو السؤال الأول، وهذا ما يؤكد أن مشاهدة الصورة مقرونة بسماع الصوت من خلال جهاز الفيديو تكون مشوقة للطلاب وتدفعهم لمتابعة الموضوع المعروض باهتمام، ويعد من مزايا استخدام الفيديو في عملية التدريس.

السؤال الثاني: لم تساعدني مشاهدة الفيديو على التركيز والانتباه لموضوع الدرس.

جدول رقم ٢. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثاني وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	–	المجموع	+	–	المجموع
ذكور	٢٧	٤	٣١	٢٨,٥٠	٢,٥	٣١
إناث	٣٠	١	٣١	٢٨,٥	٢,٥	٣١
المجموع	٥٧	٥	٦٢	٥٧	٥	٦٢

تساوي قيمة كا^2 المحسوبة ١,٩٥ ، وبمقارنتها بقيمة كا^2 النظرية ٣,٣٤١ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية واحدة. نجد أن قيمة كا^2 المحسوبة أصغر من قيمتها النظرية، وبذلك يتعين قبول الفرضية القائلة إنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب والطالبات نحو مساعدة استخدام الفيديو في التركيز على الانتباه للموضوع المعروض.

السؤال الثالث: ساعدني استخدام نظام الفيديو على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.

جدول رقم ٣. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثالث وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	–	المجموع	+	–	المجموع
ذكور	٢٦	٥	٣١	٢٧,٥	٣,٥	٣١
إناث	٢٩	٢	٣١	٢٧,٥	٣,٥	٣١
المجموع	٥٥	٧	٦٢	٥٥	٧	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا^2 على جدول رقم٣ يتبين أن قيمة كا^2 المحسوبة تساوي ١,٤٤ وبمقارنتها بقيمة كا^2 النظرية، والتي تساوي ٣,٣٤١ ، نلاحظ أن القيمة المحسوبة أصغر من القيمة النظرية، وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية وأن استخدام الفيديو يساعد في الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول من الطريقة التقليدية.

السؤال الرابع: ساعدتني مشاهدة الفيديو على ربط المعارف النظرية بالتطبيق العملي.

جدول رقم ٤. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الرابع وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
ذكور	٢٥	٦	٣١	٢٧	٤	٣١
إناث	٢٩	٢	٣١	٢٧	٤	٣١
المجموع	٥٤	٨	٦٢	٥٤	٨	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا^2 على جدول رقم ٤ يتبين أن قيمة كا^2 المحسوبة تساوي ٢,٢٩ ، وبمقارنتها بقيمة كا^2 النظرية ٣,٣٤١ يتعين علينا قبول الفرضية التي تؤكد أن مشاهدة الفيديو تساعد في ربط المعارف النظرية بالتطبيق العملي الميداني.

السؤال الخامس: أعتقد أن استخدام نظام الفيديو في التدريس يساعد في إيجاد الدافعية لإنجاز العمل المطلوب بأقصى سرعة.

جدول رقم ٥. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الخامس وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
ذكور	١٥	١٦	٣١	١٧,٥	١٣,٥	٣١
إناث	٢٠	١١	٣١	١٧,٥	١٣,٥	٣١
المجموع	٣٥	٢٧	٦٢	٣٥	٢٧	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا^2 على جدول رقم ٥ يتبين أن قيمة كا^2 المحسوبة تساوي ١,٦٢ ، وبمقارنتها بقيمة كا^2 النظرية ٣,٣٤١ يتعين قبول الفرضية القائلة بأن ليس هناك فرقا

بين آراء الذكور والإناث نحو إيجاد الدافعية لإنجاز العمل المطلوب عن طريق استخدام نظام الفيديو، ولكن من خلال جدول رقم ٥ نلاحظ أن النسبة الإيجابية متكافئة تقريبا مع النسبة السلبية مع رجحان بسيط للجانب الإيجابي يقدر بـ ١٢,٩٠٪ ، وربما يعود ذلك إلى اختلاف الآراء نحو إيجاد الدافعية. هل هي تنبع من الداخل؟ أم أنها تحتاج إلى مثير وتعزيز خارجي؟

السؤال السادس: أرى أن استخدام الفيديو يؤدي إلى سلبية المتعلم بحيث لا يتيح له المشاركة الفعالة.

جدول رقم ٦. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال السادس وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	-	المجموع	+	-	المجموع
ذكور	١٨	١٣	٣١	١٩	١٢	٣١
إناث	٢٠	١١	٣١	١٩	١٢	٣١
المجموع	٣٨	٢٤	٦٢	٣٨	٢٤	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا^2 على جدول رقم ٦ يتبين أن قيمة كا^2 تساوي ٠,٢٧ ، ومن خلال مقارنة قيمة كا^2 النظرية ٣,٣٤١ بالمحسوبة للسؤال السادس يمكن قبول الفرضية، ولكن نلاحظ من خلال جدول رقم ٦ أن هناك رجحانا في الإجابة لصالح الإجابة الموجبة يقدر بـ ٢٢,٥٨٪ . وربما يعود السبب في ذلك إلى طريقة المدرس المشرف على الدرس، فهو القادر على جعل المتعلم يقف موقفا سلبيا بتلقيه للمعلومات، وهو الذي يجعله فاعلاً بتحفيزه ودفعه إلى المشاركة.

السؤال السابع: أعتقد أنه يمكن لبرنامج الفيديو أن يكون بديلاً عن المعلم.

جدول رقم ٧. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال السابع وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	–	المجموع	+	–	المجموع
ذكور	٢	٢٩	٣١	٢,٥	٢٨,٥	٣١
إناث	٣	٢٨	٣١	٢,٥	٢٨,٥	٣١
المجموع	٥	٥٧	٦٢	٥	٥٧	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا^2 على جدول رقم ٧ يتبين أن قيمة كا^2 تساوي ٠,١٦. نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة أصغر من قيمتها النظرية ٣.٣٤١ وهذا يدعو إلى قبول الفرضية مع الإشارة هنا إلى أننا نلاحظ من خلال جدول رقم ٧ ارتفاع الإجابة السالبة وعدم قبول السؤال، وهذا ما يشير إلى أنه لا يمكن الاستغناء عن المعلم بأي حال فهو المنظم لعملية التعلم كي يتعلم المتعلم بنفسه.

السؤال الثامن: أقترح استخدام برامج الفيديو على نطاق واسع في العملية التعليمية.

جدول رقم ٨. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثامن وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	–	المجموع	+	–	المجموع
ذكور	٢٠	١١	٣١	٢٢	٩	٣١
إناث	٢٤	٧	٣١	٢٢	٩	٣١
المجموع	٤٤	١٨	٦٢	٤٤	١٨	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا^2 على جدول رقم ٨ يتبين أن قيمة كا^2 تساوي ٠,٢١٧، وبمقارنة قيمة كا^2 النظرية ٣,٣٤١ بقيمها المحسوبة للسؤال الثامن يمكن قبول الفرضية، مع الإشارة إلى ملاحظة عدم تكافؤ النسبة الإيجابية مع السالبة من خلال جدول رقم ٨ ، وربما

لا يعود ذلك إلى متغير الجنس وإنما لمتغير عدد سنوات الخدمة ، فآراء المدرسين في الميدان العملي قد تختلف عن آراء المدرسين / الطلاب الذين لم يشاهدوا الواقع العملي في التدريس بعد.

السؤال التاسع: شجعني استخدام نظام الفيديو على الاهتمام باستخدام تقنيات التعليم في عملية التدريس.

جدول رقم ٩. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال التاسع وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
ذكور	٢٤	٧	٣١	٢٦	٥	٣١
إناث	٢٨	٣	٣١	٢٦	٥	٣١
المجموع	٥٢	١٠	٦٢	٥٢	١٠	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا^2 على جدول رقم ٩ يتبين أن قيمة كا^2 المحسوبة تساوي ١,٩٠ ، وبمقارنة قيمة كا^2 النظرية ٣,٣٤١ بقيمتها المحسوبة للسؤال التاسع يمكن قبول الفرضية القائلة بأن ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين آراء الذكور والإناث نحو استخدام نظام الفيديو من أجل زيادة الاهتمام باستخدام تقنيات التعليم في عملية التدريس.

السؤال العاشر: لا أرى ضرورة مشاركة المعلم وتقديم توجيهاته أثناء عرض الفيديو.

جدول رقم ١٠. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال العاشر وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
ذكور	٣٠	١	٣١	٣٠	١	٣١
إناث	٣٠	١	٣١	٣٠	١	٣١
المجموع	٦٠	٢	٦٢	٦٠	٢	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا^{2} على جدول رقم ١٠ يتبين أن قيمة كا^{2} تساوي صفرا. كما نلاحظ أن قيمة كا^{2} المحسوبة أصغر بكثير من قيمته النظرية ٣,٣٤١ ، وهذا يدعو إلى قبول الفرضية. ونلاحظ أن الإجابة تميل إلى الإجابة الموجبة ، وهذا يؤكد ضرورة مشاركة المعلم وتقديم توجيهاته وشروحه بين الحين والآخر أثناء استخدام الفيديو في التدريس لأن ذلك يثري الدرس ويضفي عليه الحيوية والنشاط. وهذا يؤكد أيضاً النتيجة السابقة المتعلقة بالسؤال السابع بأن للمعلم دورا مهما في عملية التدريس.

السؤال الحادي عشر: لا أرى أن استخدام نظام الفيديو يوفر الوقت والجهد على كل من المعلم والمتعلم.

جدول رقم ١١. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الحادي عشر وفق متغير الجنس

المتغير / القيمة	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
ذكور	٢٢	٩	٣١	٢٦	٥	٣١
إناث	٣٠	١	٣١	٢٦	٥	٣١
المجموع	٥٢	١٠	٦٢	٥٢	١٠	٦٢

من خلال تطبيق قانون كا^{2} على جدول رقم ١١ يتبين أن قيمة كا^{2} تساوي ٧,٦٢. وبمقارنة قيمة كا^{2} النظرية (٣,٣٤١) بقيمته المحسوبة (٧,٦٢) نلاحظ أن القيمة المحسوبة أكبر من القيمة النظرية ، وهذا يؤدي إلى عدم قبول الفرضية ، ذلك لأننا نلاحظ ارتفاع النسبة الإيجابية للإناث ، كما نلاحظ بالمقابل تفوق الذكور في النسبة السالبة ، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الجهد الذي يقدمه المعلم ، والذي يخفف باستخدام الفيديو يختلف بين الذكور والإناث ، فربما لا يشعر المعلم بالجهد الذي يبذله كما تشعر المعلمة.

السؤال الثاني عشر: لا أعتقد أن استخدام الفيديو يساعد في التغلب على صعوبات التعلم بالطريقة التقليدية في حجرة الفصل.

جدول رقم ١٢. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثاني عشر وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	–	المجموع	+	–	المجموع
ذكور	١٥	١٦	٣١	١٨	١٣	٣١
إناث	٢١	١٠	٣١	١٨	١٣	٣١
المجموع	٣٦	٢٦	٦٢	٣٦	٢٦	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا^2 على جدول رقم ١٢ أن قيمة كا^2 المحسوبة تساوي ٢,٣٨ ، وبمقارنتها بقيمة كا^2 النظرية ٣,٣٤١ نلاحظ أن النظرية أكبر من المحسوبة وهذا مايدعو إلى قبول الفرضية. ويعود ذلك إلى دور المدرس في ضبط الفصل والتغلب على الصعوبات التي تواجهه في حجرة الفصل ، فبعض المدرسين وخاصة من ليس لديه الخبرة الكافية قد تعوقه مشاغبات الطلاب وأعدادهم المرتفعة حين يريد استخدام الفيديو في التدريس.

السؤال الثالث عشر: أرى أن استخدام الفيديو يضمن عملية التحضير المسبق للموضوع من قبل المعلم.

جدول رقم ١٣. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثالث عشر وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	–	المجموع	+	–	المجموع
ذكور	١٧	١٤	٣١	١٨,٥	١٢,٥	٣١
إناث	٢٠	١١	٣١	١٨,٥	١٢,٥	٣١
المجموع	٣٧	٢٥	٦٢	٣٧	٢٥	٦٢

تبين من خلال تطبيق قانون كا٢ على جدول رقم ١٣ أن قيمة كا٢ تساوي ٠,٦ وهي أصغر من قيمة كا٢ النظرية ٣.٣٤١ ، وهذا ما يدعو إلى قبول الفرضية مع ملاحظة بعض التباين بين الإجابات الموجبة والسالبة لصالح الموجبة برجحان يقدر بـ١٩,٣٥٪ ، وهذا يعني أن استخدام تقنيات التعليم وخاصة الفيديو لا يعني بالضرورة أن المدرس قد حضّر الدرس من قبل. وذلك أنه قد يأتي ببرنامج دون أن يجربه مسبقا ، فنلاحظ وجود توجيه بأن تجرب التقنيات التعليمية قبل الاستخدام ، فإذا ما جرِّبت فإنها تضمن التحضير المسبق للموضوع.

السؤال الرابع عشر: هل ترى أن هناك صعوبات في استخدام الفيديو في عملية التدريس؟

جدول رقم ١٤. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الرابع عشر وفق متغير الجنس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	–	المجموع	+	–	المجموع
ذكور	٢١	١٠	٣١	٢٣,٥	٧,٥	٣١
إناث	٢٦	٥	٣١	٢٣,٥	٧,٥	٣١
المجموع	٤٧	١٥	٦٢	٤٧	١٥	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا٢ على جدول رقم ١٤ أن قيمة كا٢ المحسوبة تساوي ٢,١٨ وهي أصغر من قيمة كا٢ النظرية ٣,٣٤١ ممّا يدعو إلى قبول الفرضية مع ملاحظة التباين بين الإجابات الموجبة والسالبة لصالح الموجبة برجحان يقدر بـ ٥١,٦١٪ ، وهذا يشير إلى أن ثمة صعوبات ما تعترض استخدام الفيديو في عملية التدريس كما سيحدد ذلك السؤال اللاحق (الخامس عشر).

السؤال الخامس عشر: الصعوبات التي تواجه استخدام الفيديو في عملية التدريس.

جدول رقم ١٥. مجموع التكرارات الفعلية للصعوبات مع النسبة المئوية وفق متغير الجنس

المتغير	عدم توافر أجهزة الفيديو		عدم وجود برامج لجميع المواد		حدوث الفوضى داخل حجرة الفصل		صعوبات أخرى	
	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪
إناث	١٦	٥١,٦	٩	٢٩,٣	٧	٢٢,٦	١٣	٤١,٩
ذكور	١٥	٣٨,٤	٨	٢٥,٨	٨	٢٥,٨	١٤	٤٥,٢

نلاحظ من خلال جدول رقم ١٥ أن النسبة متقاربة بين آراء الذكور والإناث نحو صعوبات استخدام الفيديو في عملية التدريس ومن أبرز هذه الصعوبات عدم توافر أجهزة الفيديو في المدارس، وإذا توافرت فلا يتوافر لها برامج لجميع المواد، كما أننا نلاحظ من الصعوبات حدوث الفوضى والشغب في حجرة الفصل إذا ما استخدم الفيديو ويمكن التغلب على هذه الصعوبة بخبرة المدرس وطريقته في التدريس والحد من الشغب، كما أن هناك صعوبات أخرى منها: عدم توافر مآخذ (أفياش) كهربائية في بعض حجرات الفصول - قلة الخبرة لدى المدرس في استخدام الفيديو - صعوبات إدارية في بعض المدارس عند الحاجة لاستعارة جهاز فيديو مثلاً... إلخ.

السؤال السادس عشر: مقترحات تطوير استخدام نظام الفيديو في عملية التدريس.

جدول رقم ١٦. مجموع التكرارات الفعلية مع النسبة المئوية لمقترحات الطلاب/ المعلمين لتطوير استخدام نظام الفيديو في عملية التدريس

المتغير	تأمين أجهزة الفيديو		تأمين البرامج المتنوعة		إعداد المعلم		مقترحات أخرى	
	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪
إناث	١٠	٢٣,٣	٨	٢٥,٨	١٢	٣٨	٢٢	٧١
ذكور	١٢	٣٨,٧	١٣	٤١,٩	٨	٢٥	١٩	٦١,٣

نلاحظ من خلال جدول رقم ١٦ أن المقترحات جاءت استجابة وتكافؤاً للصعوبات التي طرحها المعلمون، وحلا لهذه الصعوبات تقريبا، فتأمين أجهزة الفيديو مع البرامج المتنوعة لجميع المواد، وإعداد المعلم، وإيجاد ورش للصيانة، والعمل على إيجاد معامل متخصصة والتخفيف ما أمكن من أعداد الطلاب في حجرة الفصل كلها حلول مناسبة للصعوبات التي ذكرت في السؤال الخامس عشر.

الفرضية الثانية: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين آراء الطلاب نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم وفق متغير عدد سنوات الخدمة في التدريس

تم تقسيم الطلاب وفق متغير عدد سنوات الخدمة في التدريس إلى ثلاث فئات كمايلي:

أ) بدون خدمة، وعددهم ٢٠ طالبا.

ب) من ١-٥ سنوات، وعددهم ٣٠ طالبا.

جـ) أكثر من ٥ سنوات، وعددهم ١٢ طالبا.

السؤال الأول: أرى أن مشاهدة الصورة وسماع الصوت كان مشوقاً فدفعني إلى متابعة الموضوع باهتمام.

جدول رقم ١٧. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الأول وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	-	المجموع	+	-	المجموع
بدون خدمة	٢٠	٠	٢٠	١٩,٣٥	٠,٦٤	٢٠
١-٥ سنوات	٢٩	١	٣٠	٢٩,٠٣	٠,٩٦	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	١١	١	١٢	١١,٦١	٠,٣٨	١٢
المجموع	٦٠	٢	٦٢	٦٠	٢	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا[٢] على جدول رقم ١٧ أن قيمة كا[٢] تساوي ١,٧٠ وهي أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية تساوي درجتين. وهذا ما يدعو إلى قبول الفرضية وتأكيد أن مشاهدة الفيديو تدفع إلى متابعة الموضوع وتزيد من شوق المتعلم للموضوع.

السؤال الثاني: لم تساعدني مشاهدة الفيديو على التركيز والانتباه لموضوع الدرس.

جدول رقم ١٨. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثاني وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١٩	١	٢٠	١٨,٣٨	١,٦١	٢٠
١−٥ سنوات	٢٧	٣	٣٠	٢٧,٥٨	٢,٤١	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	١١	١	١٢	١١,٠٣	٠,٩٦	١٢
المجموع	٥٧	٥	٦٢	٥٧	٥	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا[٢] على جدول رقم ١٨ أن قيمة كا[٢] المحسوبة تساوي ٠,٤٠ وهي أصغر من قيمة كا[٢] النظرية ٥,٩٩ وهذا يعني قبول الفرضية، وأن استخدام الفيديو في عملية التدريس يساعد على التركيز والانتباه. وهذا لا خلاف عليه بين آراء المدرسين ذوي الخبرة وغيرهم ممن لم يلتحقوا بعد بالميدان العملي.

السؤال الثالث: ساعدني استخدام نظام الفيديو على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.

جدول رقم ١٩. نسبة التكرارات النظرية والفعلية للسؤال الثالث وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١٩	١	٢٠	١٧,٧٤	٢,٢٥	٢٠
١-٥ سنوات	٢٦	٤	٣٠	٢٦,٦١	٣,٣٨	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	١٠	٢	١٢	١٠,٦٤	١,٣٥	١٢
المجموع	٥٥	٧	٦٢	٥٥	٧	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا٢ على جدول رقم ١٩ أن قيمة كا٢ المحسوبة تساوي ١,٢٥ وهي أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩. وهذا يدعو إلى قبول الفرضية وتأكيد أهمية استخدام طريقة الفيديو في التدريس ومساعدتها في الاحتفاظ بالمعلومات وتثبيتها في الذاكرة لمدة تفوق المدة التي تتركها الطريقة التقليدية التلقينية.

السؤال الرابع: ساعدتني مشاهدة الفيديو على ربط المعارف النظرية بالتطبيق العملي.

جدول رقم ٢٠. التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الرابع وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١٩	١	٢٠	١٧,٤١	٢,٥٨	٢٠
١-٥ سنوات	٢٤	٦	٣٠	٢٦,١٢	٣,٨٧	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	١١	١	١٢	١٠,٤٥	١,٥٤	١٢
المجموع	٥٤	٨	٦٢	٥٤	٨	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا٢ على جدول رقم ٢٠ أن قيمة كا٢ المحسوبة تساوي ٢,٦٦ وهي أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩ وهذا يعني قبول الفرضية وتأكيد أهمية استخدام الفيديو في ربط المعارف النظرية بالتطبيق العملي ، وذلك أن المتعلم يشاهد ويعايش التجربة. فقد أكدت البحوث أنه كلما زاد استخدام الحواس في مشاهدة موضوع ما ، كان ذلك أقوى للتعلم من حاسة واحدة.

السؤال الخامس: أعتقد أن استخدام نظام الفيديو في التدريس يساعد في إيجاد الدافعية لإنجاز العمل المطلوب بأقصى سرعة.

جدول رقم ٢١. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الخامس وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	–	المجموع	+	–	المجموع
بدون خدمة	١٣	٧	٢٠	١١,٢٩	٨,٧٨	٢٠
١–٥ سنوات	١٧	١٣	٣٠	١٦,٩٣	١٣,٠٦	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	٥	٧	١٢	٦,٧٧	٥,٢٢	١٢
المجموع	٣٥	٢٧	٦٢	٣٥	٢٧	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا٢ على الجدول أن قيمة كا٢ المحسوبة تساوي ١,٦٧ وهي أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩ ، وهذا يدعو إلى قبول الفرضية القائلة بأن ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين آراء المدرسين نحو استخدام الفيديو وفق متغير سنوات الخدمة فقد أكد المدرسون بأن استخدام الفيديو يساعد في إيجاد الدافعية لدى المتعلم لإنجاز العمل الذي يطلب إليه من خلال برنامج الفيديو.

السؤال السادس: أرى أن استخدام الفيديو يؤدي إلى سلبية المتعلم بحيث لا يتيح له المشاركة الفعالة.

جدول رقم ٢٢. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال السادس وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١١	٩	٢٠	١٢,٢٥	٧,٧٤	٢٠
١-٥ سنوات	١٩	١١	٣٠	١٨,٣٨	١١,٦١	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	٨	٤	١٢	٧,٣٥	٤,٦٤	١٢
المجموع	٣٨	٢٤	٦٢	٣٨	٢٤	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا^{٢} على جدول رقم ٢٢ أن قيمة كا^{٢} المحسوبة تساوي ٠,٥٤ وهي أصغر بكثير من قيمته النظرية ٥,٩٩ ، هذا يدعو إلى قبول الفرضية مع ملاحظة التباين في الإجابة بين آراء المدرسين، وخاصة بين المدرسين ذوي الخبرة (أكثر من ٥ سنوات) وبين المدرسين الذين لم يتجهوا بعد إلى الميدان العملي، إذ نلاحظ أن ٦٧٪ من المدرسين ذوي الخبرة يشيرون إلى أن استخدام الفيديو يؤدي إلى سلبية المتعلم، بينما نلاحظ أن نسبة ٥٥٪ تقريباً من المدرسين الذين ليس لديهم خبرة في التدريس يرون هذا الرأي، فربما يعود هذا التباين إلى طريقة المدرس وخبرته في إثارة اهتمام المتعلم ومشاركته الفعالة في الدرس والحد من سلبيته.

السؤال السابع: أعتقد أنه يمكن لبرنامج الفيديو أن يكون بديلاً عن المعلم.

جدول رقم ٢٣. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال السابع وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	٠	٢٠	٢٠	١,٦١	١٨,٣٨	٢٠
١-٥ سنوات	٤	٢٦	٣٠	٢,٤١	٢٧,٥٨	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	١	١١	١٢	٠,٩٦	١١,٠٣	١٢
المجموع	٥	٥٧	٦٢	٥	٥٧	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا[٢] على جدول رقم ٢٣ أن قيمة كا[٢] المحسوبة تساوي ١,٨٩ وهي أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩ وهذا يدعو أيضا إلى قبول الفرضية مع الإشارة إلى ما يعرضه جدول رقم ٢٣ من ارتفاع الإجابة السالبة وعدم قبول السؤال، وهذا يشير إلى عدم إمكان الاستغناء عن دور المعلم في العملية التدريسية، ويؤكد أهمية دوره الفاعل، وأن التقنيات التعليمية تساعد المعلم على أداء دوره بالشكل الأفضل.

السؤال الثامن: أقترح استخدام برامج الفيديو على نطاق واسع في العملية التعليمية.

جدول رقم ٢٤. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثامن وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١٣	٧	٢٠	١٤,١٩	٥,٨٠	٢٠
١-٥ سنوات	٢٤	٦	٣٠	٢١,٢٩	٨,٧٠	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	٧	٥	١٢	٨,٥١	٣,٤٨	١٢
المجموع	٤٤	١٨	٦٢	٤٤	١٨	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا[٢] على جدول رقم ٢٤ أن قيمة كا[٢] المحسوبة تساوي ٢,٤٩ وهي أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩ وهذا يؤدي لقبول الفرضية وبدرجة إيجابية عالية وبرجحان يقدر بـ ٤١,٩٤٪، مع الإشارة إلى أن آراء المدرسين في ميدان العمل التطبيقي قد تختلف عن آراء الطلاب المعلمين الذين لم يمارسوا مهنة التعليم بعد.

السؤال التاسع: شجعني استخدام نظام الفيديو على الاهتمام باستخدام تقنيات التعليم في عملية التدريس.

جدول رقم ٢٥. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال التاسع وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١٦	٤	٢٠	١٦,٧٧	٣,٢٢	٢٠
١–٥ سنوات	٢٦	٤	٣٠	٢٥,١٦	٤,٨٣	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	١٠	٢	١٢	١٠,٠٦	١,٩٣	١٢
المجموع	٥٢	١٠	٦٢	٥٢	١٠	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا^2 على الجدول أن قيمة كا^2 تساوي ٠,٤٠. ومن خلال مقارنة قيمة كا^2 النظرية ٥,٩٩ بقيمته المحسوبة للسؤال التاسع وفق متغير سنوات الخدمة يتم قبول الفرضية بأن ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين وفق متغير سنوات الخدمة نحو إثارة الاهتمام بالتقنيات التعليمية في عملية التدريس من خلال استخدام نظام الفيديو وبدرجة إيجابية عالية وبرجحان يقدر بـ ٦٧,٧٤٪.

السؤال العاشر: لا أرى ضرورة مشاركة المعلم وتقديم توجيهاته أثناء عرض الفيديو.

جدول رقم ٢٦. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال العاشر وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	٢٠	٠	٢٠	١٩,٣٥	٠,٦٤	٢٠
١–٥ سنوات	٢٨	٢	٣٠	٢٩,٠٣	٠,٩٦	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	١٢	٠	١٢	١١,٦١	٠,٣٨	١٢
المجموع	٦٠	٢	٦٢	٦٠	٢	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا^{2} على جدول رقم ٢٦ أن قيمة كا^{2} المحسوبة تساوي ٢,٢٢ . ولّما كانت قيمة كا^{2} المحسوبة أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩ لذلك يمكن قبول الفرضية مع ملاحظة أن النسبة الإيجابية تطغى بشكل كبير على الإجابة السالبة وبرجحان يقدر بـ ٩٣,٥٥٪ ، وهذا يؤكد ضرورة مشاركة المعلم وتقديم توجيهاته أثناء استخدام التقنية التعليمية ، فالتقنية هي أداة مساعدة ولا يمكن الاستفادة منها إلا بإشراف المعلم وتوجيهاته.

السؤال الحادي عشر: لا أرى أن استخدام نظام الفيديو يُوفر الوقت والجهد على كل من المعلم والمتعلم.

جدول رقم ٢٧. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الحادي عشر وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١٩	١	٢٠	١٦,٧٧	٣,٢٢	٢٠
١–٥ سنوات	٢٥	٥	٣٠	٢٥,١٦	٤,٨٣	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	٨	٤	١٢	١٠,٠٦	١,٩٣	١٢
المجموع	٥٢	١٠	٦٢	٥٢	١٠	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا^{2} على جدول رقم ٢٧ أن قيمة كا^{2} المحسوبة تساوي ٢,٤٧ . ومن خلال مقارنة قيمة كا^{2} المحسوبة بقيمته النظرية ٥,٩٩ يمكن قبول الفرضية إذ ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المعلمين وفق متغير سنوات الخدمة نحو قناعاتهم بأن استخدام نظام الفيديو يُوفر الوقت والجهد على كل من المعلم والمتعلم.

السؤال الثاني عشر: لا أعتقد أن استخدام الفيديو يساعد في التغلب على صعوبات التعلم بالطريقة التقليدية في حجرة الفصل.

جدول رقم ٢٨. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثاني عشر وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١٣	٧	٢٠	١١,٦١	٨,٣٨	٢٠
١-٥ سنوات	١٦	١٤	٣٠	١٧,٤١	١٢,٥٨	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	٧	٥	١٢	٦,٩٦	٥,٠٣	١٢
المجموع	٣٦	٢٦	٦٢	٣٦	٢٦	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا٢ على الجدول (٢-١٢) أن قيمة كا٢ المحسوبة تساوي ٠,٦٧ وهي اصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩ ، وبذلك تقبل الفرضية حيث لا توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء المعلمين وفق متغيرات سنوات الخدمة نحو قناعاتهم بأن استخدام الفيديو يساعد في التغلب على صعوبات التعلم بالطريقة التقليدية في غرفة الفصل.

السؤال الثالث عشر: أرى أن استخدام الفيديو يضمن عملية التحضير المسبق للموضوع من قبل المعلم.

جدول رقم ٢٩. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الثالث عشر وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	−	المجموع	+	−	المجموع
بدون خدمة	١٣	٧	٢٠	١١,٩٣	٨,٠٦	٢٠
١-٥ سنوات	١٦	١٤	٣٠	١٧,٩٠	١٢,٠٩	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	٨	٤	١٢	٧,١٦	٤,٨٣	١٢
المجموع	٣٧	٢٥	٦٢	٣٧	٢٥	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا² أن قيمة كا² تساوي ٠,٩٨ وهي أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩ ، وهذا يؤدي لقبول الفرضية، إذ ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين وفق متغير سنوات الخدمة نحو قناعاتهم بأن استخدام الفيديو يضمن عملية التحضير المسبق للموضوع من قبل المعلم.

السؤال الرابع عشر: هل ترى أن هناك صعوبات في استخدام الفيديو في عملية التدريس؟

جدول رقم ٣٠. نسبة التكرارات الفعلية والنظرية للسؤال الرابع عشر وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

القيمة / المتغير	نسبة التكرارات الفعلية			نسبة التكرارات النظرية		
	+	–	المجموع	+	–	المجموع
بدون خدمة	١٧	٣	٢٠	١٥,١٦	٤,٨٣	٢٠
١–٥ سنوات	٢١	٩	٣٠	٢٢,٧٤	٧,٢٥	٣٠
أكثر من ٥ سنوات	٩	٣	١٢	٩,٠٩	٢,٩٠	١٢
المجموع	٤٧	١٥	٦٢	٤٧	١٥	٦٢

يتبين من خلال تطبيق قانون كا² على جدول رقم ٣٠ أن قيمة كا² المحسوبة تساوي ١,٤٦ وهي أصغر من قيمته النظرية ٥,٩٩. وهذا يدعو إلى قبول الفرضية ويؤكد عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المعلمين في قناعاتهم نحو وجود صعوبات في استخدام الفيديو في عملية التدريس وفق متغير سنوات الخدمة.

السؤال الخامس عشر: الصعوبات التي تواجه استخدام الفيديو في عملية التدريس.

جدول رقم ٣١. مجموع التكرارات والنسبة المئوية لصعوبات استخدام الفيديو وفق متغير سنوات الخدمة في التدريس

المتغير	عدم توافر أجهزة الفيديو		عدم توافر برامج لجميع المواد		حدوث الفوضى في غرفة الفصل		صعوبات أخرى	
	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪
بدون خدمة	١١	٥٥	٧	٣٥	٣	١٥	١٢	٦٠
١-٥ سنوات	١٤	٤٦,٧	٧	٢٣,٣	٩	٣٠	١٢	٤٠
أكثر من ٥ سنوات	١٦	٥٠	٣	٢٥	٣	٢٥	٧	٥٨,٣

نلاحظ أن الصعوبات هي:

- عدم توافر أجهزة الفيديو في كثير من المدارس.
- عدم توافر برامج لجميع المواد.
- حدوث الفوضى وعدم القدرة على ضبط الفصل.
- صعوبات إدارية في عملية استعارة أجهزة الفيديو من غرف الإدارة ثم إعادتها ثانية.
- عدم تركيب مآخذ (أفياش) كهربائية في بعض حجرات المدارس.
- الأعداد الكبيرة للطلاب في حجرة الفصل الواحدة.
-

السؤال السادس عشر: مقترحات تطوير استخدام الفيديو في عملية التدريس.

جدول رقم ٣٢. مجموع التكرارات الفعلية والنسبة المئوية لمقترحات تطوير استخدام الفيديو

المتغير	تأمين أجهزة الفيديو		تأمين البرامج المتنوعة		إعداد المعلم		مقترحات أخرى	
	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪	مج ك	ن ك٪
بدون خدمة	٦	٣٠	٨	٤٠	٥	٢٥	١٦	٨٠
١-٥ سنوات	٩	٣٠	١٠	٣٣,٣	١٢	٤٠	١٩	٦٣,٣
أكثر من ٥ سنوات	٧	٥٨,٣	٣	٢٥	٣	٢٥	٦	٥٠

من أبرز المقترحات التي من شأنها الإسهام في تطوير استخدام الفيديو كما يراه المدرسون :

- تأمين أجهزة الفيديو في جميع المدارس.
- تأمين البرامج المتنوعة الشاملة لجميع المواد.
- إعداد المعلم وتأهيله تأهيلاً يمكنه من استخدام التقنيات التعليمية.
- التخفيف ما أمكن من أعداد الطلاب في حجرة الفصل الواحدة.
- إيجاد معامل خاصة لاستخدام الفيديو.
- إيجاد صيانة دورية للتقنيات التعليمية.

مدى توافق النتائج الحالية أو تعارضها مع نتائج الدراسات السابقة

تُبين نتائج البحث أن آراء الطلاب نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم إيجابية ، وأن استخدام الفيديو كان مشوقا ويساعد في التركيز والانتباه لموضوع الدرس ، وكذلك يساعد في الاحتفاظ بالمعلومات ويربط هذه المعلومات النظرية بالميدان العملي التطبيقي لها ، وهذا ما يتوافق مع الدراسات السابقة [٥ ؛ ٨ ؛ ٢ ؛ ٣].

كما بينت نتائج البحث أن آراء الطلاب تتجه إلى ضرورة مشاركة المعلم ، وتقديم توجيهاته في أثناء عرض الفيديو وأنه لا يمكن الاستغناء عن دور المعلم وهذا ما أكدته دراسة سابقة [٨].

كما بينت الدراسة أن ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين آراء الذكور وآراء الإناث نحو استخدام الفيديو في التعليم وهذا ما أكدته دراسات سابقة [١٠ ؛ ٨ ؛ ٢].

توصلت نتائج البحث الحالي إلى استنتاج بعض التوصيات لتطوير استخدام الفيديو كما يرغبها الطلاب ومنها : تأمين البرامج والأجهزة في المدارس ، وإعداد المعلم ، وتعيين فنيين للصيانة ، وإنشاء مكتبات إعارة ، وتجهيز قاعات ومعامل متخصصة... إلخ.

وهذا يتوافق مع المقترحات التي توصلت إليها دراسات سابقة [١٠ ؛ ٨ ؛ ٢ ؛ ٣ ؛ ٥].

توصيات البحث

١- التركيز على استخدام تقنيات التعليم في عمليتي التعليم والتعلم، وذلك من خلال برامج إعداد المدرسين قبل الخدمة وفي أثنائها.

٢- استخدام برامج الفيديو في تدريس مقرر تقنيات التعليم في كلية التربية ، وبذلك يصبح المدرس قدوة لطلابه في استخدام هذه التقنيات في عملية التدريس.

٣- تزويد المدارس بأجهزة الفيديو وبرامجه في جميع المراحل ولجميع المواد، ثم تقديم التسهيلات الإدارية لاستخدامها.

٤- الصيانة الدورية المستمرة للتقنيات التعليمية المتوافرة.

٥- تشجيع إنشاء مراكز لتقنيات التعليم بالتعاون بين كلية التربية ووزارة التربية.

٦- تشجيع إنشاء مكتبات فيديو لتحقيق التعلم الذاتي والتربية المستمرة.

٧- الاستفادة من التقنيات الحديثة في ربط الفيديو بالحاسوب (نظام الفيديو التفاعلي) والتركيز على التعلم الذاتي من خلال استخدام برامج الفيديو.

ملحق رقم ١

عزيزي الطالب: بين يديك استبانة رأي طلبة دبلوم التأهيل التربوي نحو استخدام الفيديو في دراسة مقرر تقنيات التعليم. يرجى الإجابة عن بنود الاستبانة بحرية وموضوعية ، علما أن معلومات الاستبانة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

- معلومات عامة: الجنس: ذكر (   ) أنثى (   )
- عدد سنوات الخدمة في التدريس إن وجدت: (   )

بنود الاستبانة: "الرجاء وضع إشارة X أمام العبارة التي تناسب رأيك".

	غير	لا رأي	موافق
١ أرى أن مشاهدة الصورة وسماع الصوت كان مشوقا فدفعني إلى متابعة الموضوع باهتمام.			
٢ لم تساعدني مشاهدة الفيديو على التركيز والانتباه لموضوع الدرس.			
٣ ساعدني استخدام نظام الفيديو على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.			
٤ ساعدتني مشاهدة الفيديو على ربط المعارف النظرية بالتطبيق العلمي.			
٥ أعتقد أن استخدام الفيديو في التدريس ساعد على إيجاد الدافعية لإنجاز العمل المطلوب بأقصى سرعة.			
٦ أرى أن استخدام الفيديو يؤدي إلى سلبية المتعلم بحيث لا يتيح له المشاركة الفعالة.			
٧ أعتقد أنه يمكن لبرنامج الفيديو أن يكون بديلاً عن المعلم.			
٨ أقترح استخدام برامج الفيديو على نطاق واسع في العملية التعليمية.			
٩ شجعني استخدام نظام الفيديو على الاهتمام باستخدام تقنيات التعليم في عملية التدريس.			
١٠- لا أرى ضرورة مشاركة المعلم وتقديم توجيهاته أثناء عرض الفيديو.			
١١ لا أرى أن استخدام نظام الفيديو يوفر الوقت والجهد على كل من المعلم والمتعلم.			
١٢ لا أعتقد أن استخدام الفيديو يساعد في التغلب على صعوبات التعلم بالطريقة التقليدية في حجرة الفصل.			
١٣ أرى أن استخدام الفيديو يضمن عملية التحضر المسبق للموضوع من قبل المعلم.			
١٤ هل ترى أن هناك صعوبات في استخدام الفيديو في عملية التدريس؟			
١٥ إذا كانت الإجابة بـ "نعم" ما هذه الصعوبات؟ ١ - ٢- ٣-			
١٦ ما مقترحاتكم لتطوير التدريس بواسطة الفيديو؟ ١ - ٢- ٣-			

ملحق رقم ٢. مراحل تطبيق قانون كاي مربع [١٣، ص١٦٥]

١- إنشاء سلسلة من التكرارات الفعلية التي تم جمعها من خلال تفريغ الاستبانات.

٢- إنشاء سلسلة من التكرارات النظرية أو المتوقعة والتي يمكن حسابها باستخدام القانون التالي:

$$\text{ك ن} = \frac{(\text{مج ك خ})(\text{مج ك غ})}{\text{ن}}$$

حيث إن:

ك ن = التكرارات النظرية.

مج ك خ = مجموع التكرارات العائدة لأي خط من الخطوط الأفقية في الجدول.

مج ك غ = مجموع التكرارات العائدة لأي عمود من الأعمدة في الجدول.

ن = مجموع تكرارات العينة.

٣- تطبيق قانون كاي مربع X^2 وهو:

$$X^2 = \text{مج} \frac{(\text{ك} - \text{ك ن})^2}{\text{ك ن}}$$

حيث إن:

X^2 = كاي مربع.

ك = التكرارات الفعلية.

ك ن = التكرارات النظرية.

٤- حساب درجات الحرية باستعمال قانون:

درجة الحرية = (غ - ١) (خ - ١)

حيث إن:

غ = عدد الأعمدة.

خ = عدد الخطوط الأفقية.

٥- الرجوع إلى جدول كاي مربع، لمعرفة قيمة كاي مربع النظرية التي تقابل مستوى الدلالة المتخذ ودرجة الحرية المتخذة.

قانون سبيرمان: (حساب الثبات) [١٤، ص١٦٣]

$$ر = ١ - \frac{٦ \text{ مج فر}^٢}{ن (ن^٢ - ١)}$$

حيث (ر) معامل الارتباط.

(فر) الفرق بين الرتبتين.

(ن) عدد أفراد العينة.

المراجع

[١] القلا، فخر الدين "دراسة ميدانية لاستخدام الفيديو في القطر العربي السوري." *مجلة المعلم العربي*، ٣٦، ع٢ (١٩٨٣م)، ٣٤-٤٥.

[٢] البلخي، محمد عامر. "فاعلية استخدام برامج الفيديو في تدريس مادة التاريخ، دراسة تجريبية في الصف الثالث في المدارس الاعدادية في محافظة مدينة دمشق." رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، ١٩٩٦م.

[٣] بركة، خلود عمر "فاعلية تسجيلات الفيديو في تدريس مادة الفيزياء في الصف الثالث الإعدادي في مدارس محافظة دمشق." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، ١٩٩٦م.

[٤] الشاعر، عبد الرحمن إبراهيم. *آراء طلاب المرحلة الثانوية في الآثار الدراسية والاجتماعية لاستخدام الفيديو في المنزل.* الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربية، ١٤١١هـ/١٩٩١م.

[٥] الحاج عيسى، مصباح، وسعاد عبد العزيز الفريح. "استخدام نظام الفيديو في التعليم بمدارس الكويت." *المجلة التربوية*، الكويت، ٥ (١٩٨٥م)، ٨٢-١٠٦.

[٦] دولاندشير. *مناهج البحث التربوي.* ترجمة فاطمة الجيوشي. ط٣. دمشق: جامعة دمشق، ١٩٩٢م.

[٧] العقيلي، عبد العزيز. "آراء طلاب كلية التربية نحو برامج التلفزيون والفيديو، دراسة استطلاعية". *مجلة جامعة الملك سعود*، ٤، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (٢) (١٤١٢هـ/١٩٩٢م)، ٥٥٣-٥٨٧.

[٨] الجملان، معين حلمي. "دراسة استطلاعية لمعرفة اتجاهات طلبة جامعة البحرين نحو استخدام التلفزيون في التعليم الجامعي." *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، عمان، ٢ (كانون الثاني ١٩٩٠م)، ٥١-٧١.

[٩] القلا، فخر الدين. *تقنيات التعليم والوسائل التعليمية.* ط٣. دمشق: المطبعة التعاونية، ١٩٩٥م.

[١٠] القلا، فخر الدين، ومحمد وحيد صيام. *تقنيات التعليم.* دمشق. منشورات جامعة دمشق، ١٩٩٥م.

[١١] حمدان، محمد زياد. *وسائل وتكنولوجيا التعليم: مبادؤها وتطبيقاتها في التعليم والتدريس.* ط٢. عمان: دار التربية الحديثة، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[١٢] الكلوب، بشير عبد الرحيم. *التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم.* ط١. عمان: دار الشروق، ١٩٨٨م

[١٣] حيدر، ناظم. *الوسيط في الإحصاء التطبيقي.* ط٢. دمشق: مديرية الكتب الجامعية، ١٩٧٧م.

Opinions of the Educational Qualification Diploma Students towards the Use of Video in Studying the Instructional Technology Course in the Faculty of Education at Damascus University

Mohammad Wahid Siam
Assistant Professor, Dept. of Curricula and Teaching Foundations,,
Damascus University
Damascus, Syria

Abstract. The study derives its significance from the importance attached to the cognitive revolution, the scientific developments the world witnesses nowadays, and the necessity of using instructional technology, especially video, to cope with this progress and development.

The research problem has been defined through the importance of using video and its effectiveness in teaching the instructional technology course which is a practical and a theoretical course at the same time. Then the aim of the research, its questions and the following hypotheses are defined. The first hypothesis: There is no difference with statistical significance between students' attitudes towards using video in studying the instructional technology course according to the sex variable. The second hypothesis: there is no difference with statistical significance between students opinions towards using video in studing the instructional techology course (according to the variable of the period of teaching in service).

The research used the analytical descriptive methodology by preparing a questionnaire for the students to know their opinions towards using video in studying the instructional technology course. Then previous studies and the position of the research to the previous ones, were displayed. After that the theoretical study showed the importance, the position and the limit of using video in the teaching-learning process. As far as the field study is concerned, the results of the research were revealed by treating them according to chi square, through which the validity of the research hypotheses has been proven. The research results emphasized that there is no effect with great significance concerning the two factors of sex and the experience in teaching on students' opinions towards using video in studying the instructional technology course.

The open questions of the questionnaire showed the importance of video for students, its effectiveness in stimulating their attention, and its effective role in linking theoretical with practical knowledge, and achieving the required work as quickly as possible. In addition, the most important difficulties that face the use of video in teaching, as well as the recommendations through which the use of video can be developed in the teaching - learning process were revealed. Finally, the research offered some methodological recommendations for developing the use of video in teaching.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٤٧٧-٥٢١ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

واقع الحاسب الآلي في المدارس الثانوية من وجهة نظر دورة مدراء الدبلوم في كلية التربية

عبدالعزيز بن محمد العقيلي

أستاذ ، قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١/٢هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢٠/٧/٢٥هـ)

ملخص البحث. الحاسب الآلي هو أداة العصر التي لا غنى عنها للطالب والمعلم لسكرتير ومدير الإدارة ولكل واحد منا صغيرا وكبيرا ، وقد ضاقت الفجوة كثيرا بين تلاميذ المدارس والحاسب الآلي وبات الطلاب وحتى الأطفال منهم يحبون الحاسب الآلي ويقضون الساعات الطوال معه. لذلك رأت وزارة المعارف تدريسه في المدارس الثانوية في خطوة أولى، ثم بعد ذلك يتم إدخاله للمرحلة المتوسطة ، وقد جهزت المدارس الجديدة المتوسطة بمعامل للحاسبات الآلية إيمانا وإدراكا من وزارة المعارف بحاجة الطلاب له واستعدادا للوقت الذي يقرر فيه كمادة على طلاب المرحلة المتوسطة. وهناك عدد من المدارس المتوسطة الحديثة قد زودت بمعامل حاسب آلي كالمدرسة المتوسطة في مجمع الملك سعود التعليمي ومدرسة حي السفارات المتوسطة وغيرهما من مباني المدارس المتوسطة الحديثة . وقد رأى الباحث إجراء بحثه هذا لمعرفة واقع الحاسب الآلي في المدارس التي يطبق فيها من خلال مدراء ومدرسي هذه المدارس لمعرفة واقع الحاسب الآلي ومساهمته كجهاز ، وإدارة ، ووسيلة ، ومادة ، ومقرر ، ومنهج. وقد أجرى البحث على العينة المذكورة من المدارس الثانوية المنتسبين إلى دورة مدراء المدارس في كلية التربية بجامعة الملك سعود ، وبلغ عدد أفراد العينة كلها ٦١ مديرا ومدرسا وخرج الباحث بالنتائج التالية :

١ - متوسط عدد أجهزة الحاسب الآلي في كثير من المدارس ١٧ جهازا .

٢ - أفادت نسبة ٦٧,٢٪ من العينة بأن مدارسها حكومية وبالتالي لا يوجد مشكلة في تجهيز مكان معم
الحاسب الآلي .

٣ - معظم المدارس مجهزة بمعمل حاسب آلي واحد رغم الشكوى من عدم كفاية ذلك للطلاب .

٤ - بعض الأجهزة في بعض المدارس يحتاج إلى تجديد وتحديث ، ومعظم معامل الحاسب الآلي غ
مفتوحة باستمرار ، ويوجد شخص مسؤول عن هذه المعامل في بعض المدارس في بعض الأحيان.

٥ - أجابت نسبة ٥٢,٥ ٪ بعدم توافر برامج الحاسب الآلي بشكل كبير يتفق مع حاجة الطلاب
ووجدت الدراسة أن معامل الحاسب الآلي في المدارس مفتوحة في غير أوقات الدوام الرسمي .

٦ - أفادت نسبة كبيرة (٩٥,١٪) بأن مواد أو مقررات الحاسب الآلي ضرورية ومهمة في حياة الطالب
وأفادت معظم العينة بأن الحاسب الآلي يساعد في المجال الإداري والتعليمي في مدارسهم .

المقدمـــــة

يلعب الحاسب الآلي دورا مهما وحيويا في حياتنا المعاصر ، وأصبح جزءا من حياتنا وهـ
لصيق لنا في عملنا وفي تسوقنا وفي بيوتنا وحيثما توجهنا. ولعل هذا الدور الكبير الذ
أصبح الحاسب الآلي يؤديه يحتم علينا أن نتعرف على هذه التقنية ونتقرب منها كما هـ
تقترب منا ، ومن هنا أصبح علينا ضرورة تجاوز الحاجز النفسي الموجود عادة بين التقنيا
والناس. ولقد سعت كثير من وزارات التربية والتعليم والمعارف في كثير من الدول عام
والدول العربية خصوصا إلى تغيير مناهجها وأهدافها التعليمية ومقرراتها ، وأفسحت مكا
- يختلف سعة وكبرا بين وزارة تعليم وأخرى - خصصته لمقررات خاصة بعلوم الحاسب الآ
والبرمجة ، كما أصبح المنظر مألوفا أن نرى الكثير من طلابنا ومدرسينا وأساتذة جامعاتنا حاملي
حاسبات آلية خاصة من النوع الدفتري المحمول portable أو الكتاب حيث أصبح هذا الحج
صغيرا وخفيفا ويمكن للإنسان اصطحابه إلى حيث يذهب وكأنه كتاب عادي .

وقد أدركت وزارة المعارف السعودية أهمية الحاسب الآلي في حياة طلابها بجمي
مراحلهم الدراسية ، وأصبح الطلاب في مراحل التعليم المختلفة قادرين على التعامل م
الحاسبات الآلية ، كما وجد فيه كثير من طلاب المراحل الدراسية المختلفة ، ابتدائي

ومتوسطة وثانوية وجامعة سلوى لهم وأصبح منافسا لكثير من الألعاب الرياضية التي يمارسونها، ذلك أن المعروف عن الحاسب الآلي أنه يستهلك الوقت بشكل كبير جدا.

وعندما زاد الاهتمام بالحاسبات الآلية، وأصبحت أمرا مهما في حياة الطالب، والمعلم، ومدير المدرسة، وإدارة التعليم ووزارة المعارف، أو وزارة التربية والتعليم، أو الجهات المسؤولة عن إدارة كل نظم التعليم بأنواعه العام والفني والمهني، وتعليم البنات بكل المستويات، أصبح لازما على هذه الجهات المسؤولة تعديل أهدافها وبرامجها ومناهجها ومقرراتها وإضافة مواد دراسية جديدة في مراحل التعليم المختلفة تتناول الحاسبات الآلية - أجهزة ومواد - وبرمجة، واستخداما. وأصبحنا نرى مفردات جديدة في مناهجنا ومدارسنا وهو استخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية واستخدامه ليدير أو يساعد العملية التعليمية، ومديرا أو مساعدا في إدارة المدرسة، وكأداة للمعلومات والخبرات، وكمصمم للوسائل التعليمية وفي ثورة المعلومات الحديثة من خلال شبكات المعلومات الجديدة كالإنترنت وغيرها، أصبح في إمكان الطالب والمعلم الحصول على أي معلومة يريدها، من خلال الاتصال بهذه الشبكات المعلوماتية. وقد أحدثت هذه الشبكات ثورة في الاتصال وزيادة في سرعة انتقال المعلومات والمعرفة، وأصبح بمقدور الطالب ناهيك عن المدرس والموظف الحصول على بغيته من المعلومات، واستقبال البريد الإلكتروني، وإرسال ما يريد، وفتح حوار ومساجلات، واستقبال الأخبار، والمشاركة في النقاش وغيره، مما أوجد تحديا لحياة المدرسة التقليدية، وأوجد مسؤولية على البيت تتجاوز حدود المسؤولية المحدودة والمعروفة والتي يمكن متابعتها والسيطرة عليها.

ولا شك أن الحاسب الآلي، وخصوصا مجال شبكات المعلومات، كالإنترنت وغيرها، يمكن أن تمثل رافدا ثقافيا ومعلوماتيا ثريا للمدرسة والجامعة بشرط التحكم في نوع المعلومات. ومن هنا نرى ضرورة التركيز على دراسة الحاسب الآلي في مدارسنا وضرورة تطوير مواده ومقرراته وأجهزته وبرامجه والعمل على تفعيل دوره وزيادة توظيفه بما يخدم أجيالنا والأجيال القادمة.

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في أنه يسعى إلى معرفة واقع الحاسب الآلي كمادة تدرس وكأجهزة وبرامج ومواد تستخدم، ولا شك أن إقرار مواد الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية في بداياته، ويحتاج إلى تقويم لمعرفة واقع هذه المواد والأجهزة والبرامج الملحقة بها والخروج برؤية واضحة عن هذا الواقع تدفع به نحو أمل واعد ومستقبل مشرق.

كما أن تجهيز بعض المدارس المتوسطة والثانوية وخصوصا الحديث منها، بمعامل للحاسبات الآلية وأجهزة ومواد مما يعطي توجها واضحا لإدخال مواد الحاسب الآلي في المرحلة المتوسطة والثانوية، ويشجع على هذا إقبال الطلاب في مراحل التعليم عامة حتى في المرحلة الابتدائية على التعامل مع الحاسبات الآلية كهواية، ورغبة منهم في هذه التقنية التي أصبحت في كل بيت.وهذا يفرض على القائمين على التعليم والمهتمين به دراسة وضع الحاسب الآلي في هذه المدارس والتعرف عل واقعه والعمل على تطويره والوقوف على المشاكل التي تواجهه.

وحيث إن مديري ومدرسي المدارس هم المتابعون لأوضاع مدارسهم ومعايشة واقعها وهمومها وأحلامها، وهم الذين يتابعون أوضاع التدريس ومشاكله ويعدون التقارير عن وضع المواد والمدرسين والمشاكل والمعوقات وآرائهم واقتراحاتهم على حل المشاكل وتطور الوضع التعليمي في مدارسهم ؛ لذلك رأى الباحث تطبيق بحثه عليهم.

مشكلة البحث

أقرت وزارة المعارف في السنوات القليلة الماضية مقررين دراسيين في مجال الحاسب الآلي. ولهذا قررت الوزارة تزويد كل مدارسها بمعامل للحاسب الآلي وشرعت في العقود الجديدة لبناء المدارس المتوسطة والثانوية على بند يتضمن تزويد هذه المدارس بمعامل للحاسب الآلي مزودة بالأجهزة والبرامج اللازمة. وأخيرا اتخذت وزارة المعارف خطوة

جريئة للعمل على إدخال الحاسب الآلي في جميع المدارس في النظام الإداري وربطها بالوزارة والمناطق التعليمية تسهيلا للإجراءات الإدارية وسرعة الاتصال وإرسال المعلومات والمعاملات والخطابات واستقبالها. كل هذه التوجهات والإجراءات فرضت على المدارس وإداراتها ضرورة التعامل مع هذه التقنية الجديدة بأسلوب عملي واع بغرض محو الأمية في هذا الجانب بالنسبة للمدرسين والإداريين والطلاب.

ونتيجة لإدخال الحاسب الآلي في المنهج الدراسي كمادة دراسية مقررة على الطلاب، ونتيجة أيضا لتعميم معامل الحاسب الآلي في المدارس المتوسطة والثانوية تمهيدا لوضع مسار دراسي عن الحاسب الآلي مستقبلاً، كل هذه تفرض على القائمين على التعليم والمهتمين به دراسة وضع الحاسب الآلي في المدارس الموجود فيها ليعرف واقعه كمقرر دراسي وجهاز ومواد داعمة ومساعدة في التعلم وإدارة عملية التعليم والتعلم وكوسيلة تعليمية، ودراسة واقعة تعمل على معرفة هذا الواقع والوقوف على المشاكل والعمل على حلها. وحيث إن مدراء المدارس والمدرسين هم الذين يعيشون هذا الواقع فهم أولى الناس بالسؤال عن هذا الواقع، لتحسس وضعه ومعرفة مشاكله والعمل على حلها.

أسئلة البحث

يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما هو واقع الحاسب الآلي في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

ولمعرفة هذا الواقع يجب معرفة ما يلي:

أ) توافرها

ب) عددها، كفايتها

جـ) كفاءتها

د) عدد أجهزتها

هـ) نوع الأجهزة

و) تجهيزاتها

ز) سعتها

ح) برامجها

ط) ساعات العمل بها

ي) صيانتها

٢ - ما مدى حداثة أجهزة الحاسب الآلي في المدارس الثانوية ؟

٣ - ما هي الخدمات التي تقدم عن طريق الحاسب الآلي في المدارس الثانوية ، إداريا ، وفنيا ، وعلميا ، ودراسيا ، وتعليميا ، وتربويا ، ووسائليا ؟

٤ - هل مقررات الحاسب الآلي تفي بمتطلبات الطلاب في هذا العصر ؟

٥ - هل مقررات الحاسب الآلي تتوافق مع الأجهزة ، وهل الأجهزة تفي بحاجات الطلاب والمقررات والمنهج في علوم الحاسب الآلي ؟

٦ - ما مدى إقبال الطلاب على معامل الحاسب الآلي ومقرراته واستعمال أجهزته؟

٧- ما هي وجهة نظر مدراء ومدرسي هذه المدارس تجاه ما يلي :

أ) أهمية الحاسب الآلي في حياة الطالب والمدرس والمدرسة وإدارتها.

ب) استجابة مقررات الحاسب الآلي وأجهزته في المدارس لحاجات الطالب والمدرسة والإدارة والمدرسين والنشاط والهوايات.

جـ) توسيع معامل الحاسب الآلي وزيادة عددها وأجهزتها وموادها وبرامجها وعدد المقررات الدراسية في الحاسب وتوظيف الحاسب الآلي بصورة أكبر من الوضع الحالي .

د) مساعدة الحاسب الآلي للمدارس إداريا ، وفنيا ، وتعليميا ، ومادة ومنهجا ومقررا.

هـ) عقد مسابقات بين الطلاب بعضهم وبعض وبين المدرسين .

و) إيجاد نواد للحاسب الآلي .

ز) مساعدة الحاسب الآلي في التخلص من الفراغ لدى الطلاب.

٨ - ما مدى مساهمة الدورات التدريبية للمدرسين وإدارة المدرسة في تطوير الاستفادة من الحاسب الآلي ؟

٩- ما مدى مساهمة مقررات الحاسب الآلي في ترغيب الطلاب نحو الحاسب الآلي وأياد اتجاه إيجابي لدى الطلاب تجاه هذه التقنية ؟

أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى الوصول إلى الأهداف التالية :

١- التعرف على واقع الحاسب الآلي جهازا ومادة ووسيلة ومنهجا ومقررا دراسيا.

٢- التعرف على واقع مواد الحاسب الآلي التي تدرس في هذه المدارس.

٣- معرفة مدى توافر الأجهزة والمواد الخاصة بالحاسبات الآلية في هذه المدارس.

٤ - معرفة وجهة نظر مدراء ومدرسي المدارس الثانوية تجاه الحاسب الآلي ومواد تدريسه كوسيلة تعليمية وإدارة تعلم وكمساعد في إدارة المدرسة ومتابعة الطلاب وتنظيم العملية التعليمية.

٥ - التعرف على مدى مساهمة الحاسب الآلي في متابعة الطلاب ونشاطهم واستغلال فراغهم وفتح مجال الهوايات وتنميتها لديهم .

الدراسات السابقة

يوجد عديد من الدراسات في مجال الحاسب الآلي في إطاره العام . ذلك لأن مجال الحاسب الآلي مجال يحظى باهتمام الكثير. وفيما يتعلق بالدراسات عن الحاسب الآلي واستخدامه بالتعليم في المملكة العربية السعودية توجد القليل جدا من الدراسات ، وذلك

لحداثة تدريس الحاسب الآلي واستخدامه في مجال التعليم في المملكة العربية السعودية، وسيقوم الباحث بعرض الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث وهي كما يلي :

يستطيع الحاسب الآلي أن يساهم بفعالية في أعمال الامتحانات وطبعها بسرعة ودقة لا تجاريه فيها الطريقة العادية من خلال الرصد التقليدي المعتاد بدون الاستعانة بالحاسب الآلي كما يسهم في إظهار نتائج الطلاب في المدارس ذات الكثافة الطلابية غير المألوفة [١ ، ص١٣]. كما أوجد الحاسب الآلي دلالات وتوضيحات في نتائج الطلاب، سواء فيما يتعلق بالنسب المئوية وترتيب الطلاب في نتائجهم، وعمل المنحنيات والرسوم البيانية والمتوسطات الحسابية، وإعطاء المجموع والنسب المئوية في التخرج، وغير ذلك بدقة لا يمكن أن تتم من خلال الرصد العادي اليدوي . كما أن أمور الامتحانات ونسخ الأسئلة وعمل نسخ متعددة من النموذج الواحد من أسئلة الامتحانات بصورة تسهل على المدرس أمور الامتحانات ونماذج الأسئلة ، كما تفوت على الطالب أمر الغش أو الاستفادة من زميله، ذلك أن النموذج الواحد الذي يعده المدرس من الأسئلة يدخل في الحاسب ثم يعطي الأمر لعمل عدد من النسخ يصعب معرفتها والتنبؤ بخياراتها وأنواعها .

ويمكن من خلال برامج الحاسب الآلي تصحيح الامتحانات وإعطاء الدرجات وضبط العملية بدقة لا يمكن توافرها من خلال الطرق التقليدية . كما أن بعض الجامعات والمدارس والمعاهد قد وفرت خدمة للطلاب يمكنهم من خلالها الاتصال بالحاسب الآلي والحصول على النتائج . ويعمل الحاسب الآلي أيضا بنظام الملفات والأرشيف فيحتفظ بسجل دقيق وشامل لكل الطلاب يمكن الرجوع إليه في أي لحظة كما يمكن عمل قاعدة للمعلومات للمدرسة يستعان بها في أمور كثيرة .

ويستعمل الحاسب الآلي كذلك في إطار المناهج الدراسية التربوية للقيام بتطوير القدرات التربوية وتقديم مجالات أرحب في عمليات التدريس والتعليم .

وتستطيع المدرسة أن تستفيد من الحاسبات الآلية إضافة إلى ما ذكر سابقا في مجالات واسعة ومن ذلك ما يلي :

- تنظيم ملفات الطلاب .
- عمل قاعدة معلومات للمدرسين والطلاب .
- متابعة حالات الطلاب بدقة وسرعة وتنظيم .
- تنظيم وضبط ملفات الموظفين في المدرسة .
- ضبط جميع سجلات الطلاب ومتابعتهم آليا .
- حفظ وتنظيم وضبط محتويات المدرسة .
- حفظ وتنظيم وضبط محتويات المكتبة .
- حفظ وتنظيم وضبط محتويات المعامل والمختبرات .
- توزيع قاعات الدراسة حسب عدد الطلاب وسعتها .
- ضبط ساعات الجداول والحصص الدراسية .
- ضبط مواعيد الحصص والفسح والصلاة .
- تنظيم الميزانية والمقصف الدراسي .
- عمل جميع الإحصاءات عن الطلاب والمتخرجين والأساتذة وغير ذلك [١ ، ص١٤].

أكدت إحدى الدراسات التي أجريت على طلاب الجامعة في إحدى الجامعات الأمريكية أن طلاب هذه الجامعة كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو الحاسب الآلي [٢ ، ص ص٨٠-٨٩].

وأظهرت دراسة أخرى (للويد وجريسارد) (Loyed and Gressard) على طلاب المدرسة الثانوية والجامعة في الولايات المتحدة أثر المتغيرات على اتجاهات الطلاب نحو الحاسب الآلي، وهذه المتغيرات هي: العمر، والخبرة ، والجنس. ووجدت من هذه الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخبرة في الحاسب الآلي والنظرة والاتجاه الإيجابي نحوه، ولم تبين هذه الدراسة وجود علاقة واضحة بين كل من العمر والجنس والاتجاه، أي كان نوعه، إيجابيا أو سلبيا، تجاه الحاسب الآلي [٣، ص ص٧٥-٨٣].

ووجد من خلال البحث أن بعض أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأمريكية تميل اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسب الآلي إلى الناحية الهادفة الموجبة، أي أنهم يميلون إلى استخدام الحاسب الآلي بشكل موجب وهادف [٤ ، ص ص٨-١٠].

ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة أخرى قامت باستجلاء آراء هيئة التدريس في جامعة سوكس حيث رصدت وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام الحاسب الآلي [٥ ، ص١٧٣].

وتوصلت دراسة أخرى إلى رصد اتجاهات موجبة نحو الحاسب الآلي في العملية التعليمية لدى المدرسين في الثانويات العادية والثانويات المطورة، وظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث التي تمثل ثانوية عادية وثانوية مطورة [٦ ، ص ص٣٤٧-٣٨٦].

كما أن النتيجة ذاتها قد ظهرت في دراسة أخرى، حيث وجدت اتجاهات إيجابية لدى طلاب الحاسب الآلي، علميين وأدبيين، نحو الحاسب الآلي في الصف الثالث ثانوي [٧، ص ٢٢١].

وأشارت دراسة كول وهنافين Cole and Hannafin إلي وجود علاقة موجبة بين التخصص الدراسي والنظرة أو الاتجاه نحو الحاسب الآلي، ووجدت هذه العلاقة الإيجابية لدى طلاب مادتي العلوم والرياضيات، حيث إن التحصيل أظهر لدى طلاب هاتين المادتين اتجاهات إيجابية للحاسب الآلي، وظهر لدى طلاب هاتين المادتين تقدير وأهمية للحاسب الآلي أكثر من زملائهم غير المتخصصين علميا. وأقبل هؤلاء الطلاب العلميون على دراسة مقرر اختياري عن الحاسب الآلي بينما عزف زملاؤهم في غير التخصص العلمي كما أظهرت هذه الدراسة أهمية الخبرة السابقة في الحاسب الآلي ودورها في إيجاد اتجاه إيجابي نحو الحاسب الآلى ودوره وأهميته في التعليم واستخدامه كوسيلة تعليمية في العملية التعليمية [٨ ، ص ص١٠٩-١١١].

ولم تقتصر الدراسات السابقة على اتجاهات الطلاب نحو الحاسب الآلي بل شملت كذلك المدرسين، ومن هذه الدراسات التي بحثت في اتجاهات المدرسين نحو الحاسبات الآلية دراسة لامب Lamp التي طبقت على هيئة التدريس في جامعة سوكس، ووجد من نتائج هذه الدراسة أن كل أفراد عينة البحث من المدرسين ومعاونيهم لديهم اتجاهات إيجابية تجاه الحاسب الآلي [٥، ص١٧٣].

وتوجد دراسة أخرى قام بها فندنبرج وجرين Vandenberg and Green حاولت قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس أو المدرسين في بعض الجامعات الأمريكية تجاه الحاسب الآلي ودوره في العملية التعليمية. وتوصلت هذه الدراسة إلى ذات النتيجة السابقة وهي وجود اتجاهات إيجابية تجاه الحاسب الآلي ودوره في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس [٤، ص ١].

ناقش المناعي في دراسته اتجاه طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة قطر للحاسب الآلي واستخدامه في العملية التعليمية، وأشار الباحث من خلال نتائج دراسته إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الذكور والإناث نحو الحاسب الآلي واستخدامه في التعليم، ووجد في بعض الأحيان أن هذا الاتجاه الإيجابي مرتفع جدا في بعض الحالات ومرتفع في حالات أخرى، كما وجد فروقا واختلافات دالة إحصائيا بين الاتجاهات لدى الجنسين الذكور والإناث، وأن اتجاهات الإناث أقوى من الذكور خاصة ما يتصل بثقافة الحاسب الآلي. أما ما يتعلق باستخدام الحاسب الآلي في مجال إدارة التعليم وأيضا كوسيلة في العملية التعليمية، فليس هناك اختلاف أو تباين بين الجنسين الذكور والإناث فكلاهما لديه اتجاهات إيجابية تجاه الحاسب الآلي في المجالات سالفة الذكر. وبينت هذه الدراسة أن لا فرق بين التخصصين العلمي والأدبي نحو الحاسب الآلي، فكلاهما لديهم اتجاه إيجابي في هذا الشأن بينما طلاب وطالبات التخصص العلمي أكثر إيجابية نحو تطبيقات الحاسب الآلي في التعليم [٩، ص ص٧٥-٨٨].

وفي دراسة "لـلال ، " وهي دراسة استطلاعية عن طلاب المدارس الثانوية بمنطقة الأحساء في السعودية ، حيث سعت إلى معرفة اتجاهات الطلاب لدى عينة تكونت من ٨٥ طالبا من طلاب المدارس ، وجد الباحث أن عينة البحث لديهم اتجاه إيجابي نحو تطبيقات الحاسب الآلي وأن طلاب التخصص العلمي أكثر إدراكا من طلاب التخصص الأدبي لأهمية الحاسب الآلي ، واستخداماته في المجال العلمي ووجد الباحث فروق ذات دلالة إحصائية بصفة عامة تجاه استخدام الحاسب الآلي ، في العملية التربوية وذكرت الدراسة عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين اتجاه الطلاب في التخصصين وإن اتجاه طلاب التخصص العلمي أكثر إيجابية من طلاب التخصص الأدبي نحو تطبيقات الحاسب الآلي في العملية التعليمية بصفة عامة [١٠ ، ص ص١-١٤].

وتناولت دراسة القمص "قياس أثر تدريس الخوارزميات وخرائط التدقيق في القدرة على حل المشكلات الرياضية عن طريق استخدام الحاسب الآلي ووجد من النتائج فعالية التدريس بالخوارزميات وخرائط التدقق في تنمية المهارات وحل المشكلات عند طلاب المرحلة الثانوية [١١ ، ص ص٩٠-١٠٣].

وأجرت بدرية أحمد دراسة في مصر لقياس اتجاهات بعض الطلاب بقسم الحاسب بمعهد الدراسات والبحوث الإحصائية نحو الحاسب الآلي واتجاهات طلاب الصف الثالث الثانوي علمي وأدبي نحو الحاسب الآلي ، وخلصت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلاب وأن الفروق مالت لصالح طلاب القسم العلمي [١٢ ، ص ص ٢٠-٢٥].

توصلت دراسة طه إلى أن وحدة مبادئ تعلم الكمبيوتر باستخدام لغة البيسك بالثاني الثانوي حققت أهدافها وأن جميع أفراد عينة البحث قد أصبح لديهم اتجاهات إيجابية نحو تعلم مبادئ الحاسب الآلي [١٢ ، ص ص٢٠-٢٥].

وأشار أحمد في دراسة بعنوان "الحاسوب والتربية ، " إلى أنه يمكن استخدام الحاسب الآلي ضمن المناهج التربوية للقيام بتطوير القدرات التربوية وإدخال ثورة في طرق التلقين والتعلم والتدريس ، فقد وفرت العشرون سنة التي خلت مناسبات عديدة لاستعمالات

متنوعة للحاسب الآلي في الميدان التربوي، وذلك سواء على المستوى الجامعي أو مستوى التعليم الثانوي والإعدادي أو حتى الابتدائي .[١٣، ص٥١٣].

وقسم أحمد استخدام الحاسب الآلي في المجال التربوي إلى ثلاثة أنواع هي:

١- استعمال الحاسب الآلي كمادة تعليمية سواء في مجال رفع الأمية التكنولوجية أو في التدريب المهني وإيجاد اختصاصيين في جميع المستويات .

٢- استعمال الحاسب الآلي كوسيلة تلقين للمعرفة .

٣- استعمال الحاسبات كوسيلة في إدارة المؤسسات التربوية [١٣، ص١٤].

غير أن ما يراه الباحث هنا هو استعمال الحاسب الآلي كوسيلة تلقين، ذلك أن نشاط التلقين يفترض أننا تجاوزناه في مجالات التربية الحديثة بما هو أثمن وأغني .

وسعت دراسة إبراهيم إلى معرفة مدى مساهمة التعليم المبرمج في تدريس هندسة التحويلات عن طريق الحاسب الآلي بالمستوى الثاني بالمرحلة الإعدادية، ووجدت الدراسة أن الطلاب الذين درسوا البرنامج قد تفوقوا على زملائهم وأفراد العينة الآخرين الذين درسوا بالطريقة العادية [١٩، ص ص٢-٣].

لعل من أهم فوائد توظيف الحاسبات الآلية في المدارس، وخصوصا الأنواع الصغيرة منها أو ما يسمى بالحاسبات الجيبية تغير النظرة إلى المهارات الرياضية الأساسية basic mathematical skills ، وتعددت هذه المهارات لتشمل حل المشكلات والتقدير والتقريب والقياس وغيرها من المهارات . وفي إشارة للمجلس القومي الأمريكي إلى هذه المهارات فعدد الكثير منها من بينها حل المشكلات، وتطبيق الرياضيات في مواقف الحياة اليومية، والوعي بمعقولية النتائج ، والتقدير والتقريب والمهارات الحسابية والهندسة والقياس ، وقراءة النتائج والجداول والرسوم التخطيطية والبيانية وقراءتها وتفسيرها ومحو الأمية في الحاسب الآلي [١٥، ص ص٥٧٠-٥٧١].

كما ذكر عبيد أنه في نهاية المرحلة الثانوية يصبح الطالب مكتسبا لكثير من المهارات الرياضية وغيرها، ومن تلك المهارات القياس، والتقدير، والتقريب، ومعرفة النتائج،

وقراءة الجداول، والرسوم البيانية والتخطيطية، والتعامل مع الحاسبات الآلية، واستخدام الرياضيات في حل المشكلات [١٦، ص ص٢٤٥-٢٤٦].

وفي التقرير الصادر في الولايات المتحدة في عام ١٩٨٩م من إعداد المجلس الوطني لمدرسي اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة National Council of Teachers of English وتناول في جزء منه الوسائل التعليمية ومشاكل التعليم والتعلم والحاسب الآلي ودوره في التعليم والتعلم والإدارة، وبالنسبة للجزء الخاص بالحاسب الآلي وهو الذي يهمنا هنا، فقد أشار إلى توافر الحاسب الآلي للطلاب في المدارس، وأفاد إلى افتقار المدارس إلى الطريقة المثالية في التعامل مع الحاسبات الآلية، وأن التركيز على استعمال الحاسب الآلي يتمثل في استخدامه أداة مساعدة دون الأخذ في الاعتبار عناصر أخرى تتصل بالحاسبات الآلية كقيمة الأجهزة والمواد والبرامج ومحتواها جميعا [١٧، ص ص١٣-١٤].

وأشارت دراسة حسين إلى ظهور، "الهيبر ميديا" hyper media كمصطلح يتصل بالحاسب الآلي واستخدامه في التعليم، وهو من الأساليب الحديثة التي تعطي فرصة للمتعلم لأخذ معلومات ومعارف وأفكار تتصل بالمادة الدراسية أو غيرها من خلال الحاسبات الآلية، وحددت أمين معنى "الهيبرميديا" بأنه ظاهرة تقنية جديدة تعطي للمتعلم فرصة التحكم والاستفادة من كثير من الوسائل والوسائط من خلال الحاسب الآلي، وتعطي المتعلم بيئة تعليمية غنية ومترعة بكل الوسائل والوسائط التعليمية، وتوجد كل هذه المعلومات من مصادر عديدة جدا وتجعلها في شكل مصدر واحد ونظام واحد وهو نظام "الهيبرميديا" يتم التحكم فيه من خلال الحاسب الآلي، ولك أن تتخيل كل أنواع الوسائل والوسائط المتعددة مثل الرسوم، والصور الثابتة والمتحركة، والجداول، والبيانات، وأفلام فيديو، وسينما، وصور ثابتة ومتحركة، وأشرطة سينما وفيديو، والمواد الفنية الغنائية والموسيقية، والنصوص بأنواعها، كل هذه تكون في متناول الباحث والطالب والمدرس [١٨، ص٢].

إجراءات البحث

حيث إن هذا البحث يسعى إلى معرفة واقع الحاسب الآلي في المدارس الثانوية ، فقد رأى الباحث أن المنهج المسحي هو الأنسب لدراسة هذا الواقع والوقوف على درجة وجود الحاسب الآلي في المدارس ، سواء من حيث الأجهزة والمواد أو المنهج والمقرر والمواد الخاصة بتدريس الحاسب الآلي ، أو سواء من حيث مساهمة الحاسب الآلي في أمور الإدارة والمساعدة في العملية التعليمية والتربوية والإدارية ، وكوسيلة تعليم ووسيلة مساعدة ، والأنشطة والهوايات .

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع مدراء ومدرسي المدارس الثانوية المنضمين إلى دورة مدراء ومدرسي المدارس المنعقدة في كلية التربية بجامعة الملك سعود ، وهي دورات دراسية تعقد كل سنة دراسية يدرس فيها المدراء والمدرسون وكذلك المدرسين غير المؤهلين تربويا أحدث أساليب الإدارة التربوية ونظريات التعلم الحديثة ، وفنون التربية والتعلم وإدارتها ، ونظم التعليم في المملكة إلى آخر ما يتصل بالعملية التعليمية كالوسائل التعليمية والحاسب الآلي وغيرها من المقررات. ومدة الدورة ، سنة دراسية واحدة يحصل في نهايتها الدارس على دبلوم مدراء مدارس أو دبلوم تربوي يكون سببا في ترقيته ومنحه علاوة مالية. وهناك حوافز وظيفية ومالية في هذه الدورة وسعى الباحث إلى تطبيق هذا البحث على هذه العينة التي تضم دارسين مدراء ومدرسي مدارس من جميع مناطق المملكة العربية السعودية. وقد تكونت العينة من ٦٥ دارسا مديرا ومدرسا وهم كل أفراد عينة البحث المنضمين إلى هذه الدورة الدراسية . وقد استبعد الباحث أربعة دارسين لعدم اكتمال البيانات الخاصة بهم في الاستبانات الموزعة عليهم. ولهذا فالعدد الفعلي للمشاركين في البحث ، وهو جميع جمهور البحث ، قد بلغ فعليا ٦١ دارسا وهم يمثلون كل مناطق المملكة تقريبا .

أداة البحث

قام الباحث بإعداد أداة البحث مستفيدا في هذا المجال مما يلي :

١ ـ مناهج البحث في مجال تقنيات التعليم والاتصال والجانب العلمي النظري في مجال الوسائل التعليمية .

٢ ـ منهج الحاسب الآلي أهداف ومحتوى .

٣ ـ الاستفادة من أدوات البحث بالمدارس الثانوية والدراسات السابقة في مجال استخدام الحاسب الآلي في التعليم والوسائل التعليمية والحاسب الآلي كوسيلة تعليم واتصال.

٤ ـ أهداف البحث ومقدمته ومشكلته وأهميته.

وفي ضوء كل ما تقدم ، واعتمادا على خبرة الباحث في مجال تخصصه ، قام بإعداد أداة أولية للبحث صمِّمت بطريقة تراعي أهداف البحث ، وسعى الباحث جهده في ترتيب أداة البحث لتنسجم مع أهداف البحث ، كما سعى جهده أيضا لجعلها واضحة ومحددة ودقيقة في مفرداتها وتركيبها وترتيبها ومحتواها ، وقد جاءت وفق هذا المحتوى .

١ ـ الجزء الأول : تناول المعلومات الشخصية والخاصة بأفراد العينة من حيث المدرسة التي يعمل فيها ، والمبنى حكومي أو مستأجر ، ونوع الوظيفة ، والمؤهل ، والتخصص ، وسنوات الخدمة ، وعدد معامل الحاسب الآلي في المدرسة التي يعمل بها ، وعدد الأجهزة ونوعها .

٢ ـ الجزء الثاني : وتعلق هذا الجزء بواقع الحاسب الآلي في المدارس التي مثلتها العينة من حيث توافر المعامل والأجهزة ، وكفاية الأجهزة للمدرسة والطلاب ، ومدى تجهيزها بالمواد والأجهزة والبرامج ، ومدى سعة معامل الحاسب الآلي ، ومدى استفادة المدرسة من معمل الحاسب الآلي للطلاب والمدرسين ، وملاءمة المقررات للأجهزة والمواد الموجودة ... إلخ.

٣ـ الجزء الثالث : اختص هذا الجزء بوجهة نظر مدراء ومدرسي المدارس عن الحاسب الآلي، وذلك من حيث المنهج، والمقرر، والجهاز، والمادة، والمعمل، والتجهيزات، وتوظيفه في المدرسة كلها.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق أداة البحث بعرضها على عدد من المحكمين ممن لهم خبرة في مجال القياس والاختبارات في قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة الملك سعود لتحديد ملاءمة الاستبانة لأهداف البحث، كما قام الباحث بعرض الأداة على زملائه في قسم المناهج وطرق التدريس وقسم الوسائل التعليمية لارتباط القسمين بمادة البحث ، وقد قام الباحث بإجراء تعديلين على فقرتين من فقرات الأداة التي أشار إليها المحكمون من الأقسام المذكورة.

ثبات الأداة

قام الباحث بإجراء اختبار ثبات لأداة البحث عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار بوضع فاصل زمني بينهما قدره أربعة أسابيع. وقد طبق الاستبانة على عشرة مدراء ومدرسين في التطبيقين الأول والثاني ، وقد وجد الباحث أن معامل الثبات قد حدد بـ (٠,٨٩) وهي نسبة واضحة تؤكد ثبات أداة البحث .

توزيع الأداة وجمع المعلومات

بعد أن تأكد الباحث من صدق وثبات أداة البحث قام الباحث بتوزيع أداة البحث "الاستبانة" على جميع أفراد العينة ، وهم مدراء ومدرس المرحلة الثانوية المنتسبين إلى دورة مدراء ومدرسي المرحلة الثانوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود . وقد حث الباحث عينة البحث في خطاب مرفق بأداة البحث على التعاون لما فيه خدمة البحث العلمي وتطوير عملية التعليم والتعلم من خلال البحث العلمي. كما حثهم أيضا من خلال التأكيد عليهم

شفويا أثناء توزيعه أداة البحث عليهم، وأوصاهم بالجدية والموضوعية، والحيادية في إجابة فقرات الاستبانة ، كما رجاهم بإعادتها إلى الباحث أو إدارة الدورات أو سكرتير قسم الباحث.

وفي خلال ثلاثة أسابيع بدأت الإجابات ترد إلى الباحث، إما مناولة أو من خلال سكرتير القسم أو سكرتير إدارة الدورات ، وفي الأسبوع الخامس اكتملت الاستبانات لدى الباحث ٦٥ استبانة وهم العدد الإجمالي لكل العينة ، تم استبعاد ٤ استبانات لعدم اكتمالها ، كما قدم الباحث من قبل .

وقد تم توزيع أداة البحث (الاستبانة) على أفراد العينة من قبل الباحث ذاته، تم التنسيق مع إدارة الدبلوم بضرورة حثهم على الاهتمام بها ودقة الاختيار . وقد أرفق بالاستبانة خطاب موجه إلى المشاركين يحثهم فيه الباحث على ضرورة الاهتمام بالاستبانة والعمل على دقة الاختيار لأن ذلك يفيد الباحث ويفيد القائمين على سياسة التعليم وتطوير المناهج ، كما حثهم على وضعها لدى سكرتير القسم أو سكرتير إدارة الدبلوم أو الباحث ذاته.

الوسائل الإحصائية المستخدمة

تم استخدام النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات و(كا^{2}) ومعامل الارتباط ، كما تم استخدام تحليل التباين لحساب دلالة بعض المتغيرات، مثل المؤهل، وسنوات الخبرة في مجال التدريس ، والمبنى ، وعدد الأجهزة ، والمعمل، وعدد الطلاب .

نتائج الدراسة

تم في هذا الجزء استعراض أهم النتائج التي توصل إليها البحث في ضوء الأهداف المحددة وأسئلة البحث الموضوعة في مقدمة البحث حسب الأبعاد والمجالات الثلاثة التي حددها البحث وهي :

١- واقع الحاسب الآلي في المدارس الثانوية .

٢- واقع مواد الحاسب الآلي في هذه المدارس .

٣- وجهة نظر مد راء ومدرسي المدارس في الحاسب الآلي كمادة وأداة ووسيلة ونظام .

عمل الباحث على جمع البنود التي تنتمي لكل بعد أو مجال، وذلك بعد معالجتها إحصائيا باستخدام النسب المئوية والتكرار و(كا٢) وهي كما يلي :

المحور الأول : المعلومات العامة

بالنظر إلى جدول رقم ١ الخاص بأسماء المناطق التي تمثلها العينة، نرى من خلاله أن العينة قد تضمنت عناصر من جميع مناطق المملكة العربية السعودية تقريبا. فقد تضمنت العينة كما نرى من الجدول مناطق عديدة ومعظم المناطق مثِّلت بفرد واحد ما عدا المنطقة الوسطى، وهي تضمن إدارات تعليم الرياض ويتبعها عدد كبير من المناطق التعليمية، وقد تضمنت أكبر عدد حيث بلغ عدد الأفراد المشاركين في العينة من منطقة الرياض التعليمية ٢٧ مديرا ومدرسا يمثلون نسبة ٤٤,٢٪ ، يلي ذلك منطقة جدة التعليمية التي مثلها ٦ دارسون ، وكذلك الطائف التعليمية بنفس النسبة ٩,٨٪ . ومعظم المناطق الأخرى الأقل كثافة طلابية وإدارية مثِّلت بمدرس واحد كما ذكر من قبل. وقد عكست نتيجة الجدول واقع الدورات التي تعقد، ذلك أنها تضمنت عناصر من جميع مناطق المملكة التعليمية ، ويرشح لها أعضاء من جميع إدارات تعليم المناطق . وهكذا نرى أن بعض المناطق مثلت بدارسين أو ثلاثة مثل الخرج مثلت بدارسين ونجران بثلاثة دارسين ، ومكة بخمسة دارسين ولعل تفسير هذا أن بعض المناطق التعليمية ذات حجم كبير بحيث يرشح لها عدد أكبر. أو أن المنطقة التعليمية تضم في داخلها عددا من المناطق التعليمية الأخرى .

جدول رقم ١ . أسماء المناطق والمدن التعليمية

المنطقـــــة/المدينة	التكرار	النسبة
الرس	١	١,٦
الحريق	١	١,٦
المخواة	١	١,٦
بيشة	٢	٣,٣
عنيزة وبريدة	٣	٤,٩
الرين	١	١,٦
رجال ألمع	١	١,٦
نجران	٣	٤,٩
القويعية	١	١,٦
جدة	٦	٩,٨
ينبع	١	١,٦
حفر الباطن	١	١,٦
عفيف	١	١,٦
النماص	١	١,٦
الرياض	٢٧	٤٤,٢
الخرج	٢	٣,٢
مكـــــة	٥	٨,١
الطائف	٦	٩,٨
المجموع	٦١	٨٣,٣

وإذا ألقينا نظرة على جدول رقم ٢ والخاص بالمبنى المدرسي وهل هو حكومي أم مستأجر، نجد أن نسبة من قالوا أن مدارسهم حكومية قد بلغت ٦٧,٢٪، وهذه نسبة طيبة تؤكد اهتمام وزارة المعارف بالمباني الحكومية وسعيها أن تكون كل المباني حكومية. وأجاب ٣٢,٨٪ منهم بأن مباني مدارسهم مستأجرة، ونحن نعلم أن المباني المستأجرة تعد عائقا كبيرا أمام التجهيزات الفنية مثل المعامل والمختبرات ومراسم التربية الفنية وصالات

التدريب والملاعب، ذلك لأن المباني المستأجرة لم تجهز فنيا في الأساس لتكون مدرسة. ولكن الخطوة الأخيرة التي اتخذتها وزارة المعارف ورئاسة تعليم البنات في تشجيع القطاع الخاص على بناء مدارس وفق مخططات وزارة المعارف وتحت إشرافها ثم تؤجر على الوزارة بتأجير طويل الأمد وشترى بعد ذلك ، وقد بنيت بموجب هذه الإجراءات أعداد كبيرة من المدارس وفق مواصفات وزارة المعارف وسدت النقص وحققت الأهداف المرجوة وشجعت أصحاب رؤوس الأموال في توظيف أموالهم وتحقيق مكاسب لهم .

جدول رقم ٢ . المبنى المدرسي / حكومي أم مستأجر

المبنى	التكرار	النسبة
حكومي	٤١	٦٧,٢
مستأجر	٢٠	٣٢,٨
المجموع	٦١	١٠٠

جدول رقم ٣ . الوظيفة

الوظيفة	التكرار	النسبة
مدراء	٤٠	٦٥,٦
مدرسون	١٧	٢٧,٩
لم تحدد	٤	٦,٦
المجموع	٦١	١٠٠

أما بالنسبة للوظيفة ، كما هو موضح في جدول رقم ٣ ، بلغ عدد مدراء المدارس الثانوية في العينة ٤٠ مديرا يمثلون نسبة قدرها ٦٥,٦ ٪ ، وبلغت نسبة المدرسين الثانويين ٢٧,٩٪ . أما نسبة الذين لم يحددوا أي وظيفة فبلغت ٦,٦٪ . وإذا انتقلنا للمؤهل كما هو موضح بجدول رقم ٤ ، فنرى أن عدد حملة درجة البكالوريوس بلغت نسبتهم

٦٢,٣٪، ودبلوم عال ٤ دارسين، و ١٧ فردا يحملون الليسانس، وفرد واحد يحمل درجة الماجستير وآخر لم يحدد درجته العلمية .

جدول رقم ٤ . المؤهل

المؤهل	التكرار	النسبة
بكالوريوس	٣٨	٦٢,٣
دبلوم	٤	٦,٦
ليسانس	١٧	٢٧,٩
ماجستير	١	١,٦
لم يحدد	١	١,٦
المجموع	٦١	١٠٠

أما بالنسبة للتخصص كما هو موضح بجدول رقم ٥، فقد تنوع واختلف، وأكبر نسبة وجدت في تخصص أصول الدين ، إذ بلغت نسبتهم ٢١,٣٪، وهو العدد ذاته والنسبة ذاتها بالنسبة لتخصص اللغة العربية، ١٣ دارسا يمثلون نسبة ٢١,٣٪ . وكذا الحال بالنسبة لسنوات الخدمة كما يوضح ذلك جدول رقم ٦ ، فقد تدرجت من سنة واحدة إلى ٢٢ سنة خدمة، وأكبر نسبة حصلت عليها من لهم من الخبرة عشر سنوات، حيث بلغت نسبتهم ١٤,٨٪، يلي ذلك الذين لهم ٢، ٦ سنة من الخدمة حيث بلغت نسبة هؤلاء ١١,٥٪ لكل فئة منهم . وتدرج كذلك عمر أفراد عينة البحث من ٢٤ إلى ٥٤ سنة .

جدول رقم ٥ . المواد التي تدرس من قبل عينة الدراسة

التخصص	التكرار	النسبة
أصول دين	١٣	٢١,٣
رياضيات	٤	٦,٦
أحياء	١١	١٨,٠
تاريخ	٥	٨,٢

تابع جدول رقم ٥

التخصص	التكرار	النسبة
لغة عربية	١٣	٢١,٣
حاسب	٢	٣,٣
علم نفس	١	١,٦
لم يحددوا	١٢	١٩,٧
المجموع	٦١	١٠٠,١

جدول رقم ٦. سنوات الخدمة في التدريس

الخدمة (عدد سنوات)	التكرار	النسبة
١	٥	٨,٢
٢	٧	١١,٥
٣	٣	٤,٩
٤	٤	٦,٦
٥	٣	٤,٩
٦	٧	١١,٥
٧	٢	٣,٣
٨	٦	٩,٨
٩	٢	٣,٣
١٠	٩	٤,٨
١١	٢	٣,٣
١٢	٣	٤,٩
١٣	صفر	صفر
١٤	١	١,٦
١٥	١	١,٦
١٦	صفر	صفر
١٧	١	١,٦
١٨	صفر	صفر
١٩	١	١,٦

تابع جدول رقم ٦

الخدمة (عدد سنوات)	التكرار	النسبة
٢٠	صفر	صفر
٢١	صفر	صفر
٢٢	٦	٩,٨
المجموع	٦١	١٠٠٪

وإذا نظرنا للمواد التي يدرسها أفراد عينة البحث أو قد درسوها من قبل نجد أنها لا تخرج عن جدول التخصصات السابق وهي علوم ودين وتاريخ ولغة عربية وحاسب. أما عدد الحصص التي يدرسونها، فتراوحت بين ٢-٢٣ حصة تدريس في الأسبوع.

وإذا نظرنا للجدول رقم ٧ الخاص بعدد معامل الحاسب الآلي في المدارس التي مثلتها عينة البحث، نجد أن ٤٧ فردا أشاروا بوجود معمل حاسب آلي واحد في مدارسهم بينما أشار أربعة أفراد بوجود معملي حاسب آلي في مدارسهم، ولم يحدد عشرة عدد المعامل. وربما يعود ذلك لعدم وجود معمل حاسب آلي في مدارسهم أو لأن الحاسبات موجودة ولكنها لا تشكل في عددها أو ترتيبها أو وضعها معملا. أما بالنسبة لعدد الأجهزة الموجودة في المدارس الممثلة بالعينة، فتراوحت بين جهاز واحد وأربعين جهاز حاسب آلي، وأكبر نسبة من المشاركين أشاروا بأن عدد الأجهزة في مدارسهم ١٧ جهاز حاسب آلي، وبلغت نسبة هؤلاء ٥٤,١٪.

جدول رقم ٧. عدد معامل الحاسب الآلي

العدد	التكرار	النسبة
١	٤٧	٧٧,٢
٢	٤	٦,٥
صفر	١٠	١٦,٣
المجموع	٦١	١٠٠,٠٪

المحور الثاني ويتعلق بواقع الحاسب الآلي

بالنسبة لواقع الحاسب الآلي في المدارس من وجهة نظر عينة البحث ، وكما يتضح من الجدول رقم ٨ ، نرى أن عدد أسئلة هذا المحور بلغت ثلاثة وعشرون بندا وهي كما يلي أشارت نسبة ٨٣,٦٪ من عينة البحث بوجود معمل حاسب آلي في المدرسة التي يعملون بها ، وهي نسبة كبيرة تؤكد انتشار الحاسب الآلي في المدارس التي مثلتها العينة. أما فيما يتعلق بكون الحاسب الآلي يكفي لعدد الطلاب ، فبلغت نسبة من أجابوا نعم ٧٧,٣٪ من العينة. وبلغت النسبة ٧٠,٥٪ لمن أجابوا أن الحاسب الآلي مناسب لعدد الطلاب ، كما بلغت النسبة ٥٠,٨٪ لمن أجابوا بأن معامل الحاسبات الآلية في مدارسهم كاملة التجهيز ، غير أن النسبة قد تدنت إلى ٢١,٣٪ عند سؤال عينة البحث عن هل أجهزة الحاسب الآلي في مدارسهم حديثة. ولعل في هذا مؤشر على ضرورة تحديث هذه الأجهزة باستمرار ولم يعد أمر تحديث الأجهزة معضلة ، ذلك أنه يمكن أن يضمن في عقد الشراء الأول بأن على الشركة أن تعمل بعد فترة زمنية محددة على تبديل الأجهزة الموجودة بأجهزة حديثة ودفع الفرق للشركة المتعاقدة مع الوزارة .

ولعل من تتبع الإجابات السابقة نرى أنها قد أجابت على أسئلة البحث الموجودة في بداية البحث ، حيث إن معامل الحاسبات الآلية موجودة في معظم المدارس ، ولا أدل على ذلك من نسبة المجيبين بنعم (٨٣,٦) ، إلا أن نسبة الذين أجابوا بلا وبلغت (٢٧,٣) لا يعني عدم وجود حاسبات آلية ، فقد تكون موجودة بشكل أحادي أو وحدات صغيرة . وأجاب البحث عن السؤال الآخر من أسئلة البحث هل الحاسبات الآلية مناسبة لعدد الطلاب ، ووجد أن الحاسبات الآلية أيضا مناسبة لعدد الطلاب(٧٠,٥٪) ، وأيضا أن المعامل كاملة التجهيز إلى حد لا بأس به ولكن الإجابات تعكس أنه لا بد من العمل على تحديث وتجديد الحاسبات الآلية كل فترة وأخرى. ولدى سؤال عينة البحث هل أجهزة الحاسبات الآلية لديهم معربة ، أجابت نسبة ١٩,٧٪ بنعم وهي نسبة متدنية كما نرى ، وفي هذا مؤشر واضح يتطلب العمل على تعريب الأجهزة غير المعربة حتى يستفيد منها كل

الطلاب والأساتذة ، وعند سؤال عينة البحث عن حاجتهم لمعمل حاسب آلي أكبر من الموجود لديهم ، أجابت نسبة ٢١,٣٪ من العينة بنعم ؛ أما النسبة الأكبر (٧٣,٨٪) ، فقد أجابت بلا في حين أن نسبة كبيرة بلغت ٥٩٪ أجابت بنعم أن غرفة معمل الحاسب الآلي لديها واسعة ، وهذه الإجابة تعكس وضعا جيدا وإدراكا واضحا لدى إدارات هذه المدارس بوضع المعامل في غرفة واسعة ، ولعله أيضا تأكيد من الشركات المنفذة للأنظمة بضرورة وضعها في غرفة واسعة. وقد أجابت نسبة ٤٥,٩٪ أن غرفة معمل الحاسب الآلي في مدارسهم في موقع جيد. وعند سؤال عينة البحث عن هل غرفة معمل الحاسب الآلي مفتوحة لاستخدام الطلاب وأنها مفتوحة باستمرار ، أجابت نسبة ٥٩٪ بنعم للسؤال الأول ، ونسبة ٦٨,٩٪ بنعم للثاني. ولعل في الإجابتين مؤشر واضح لإدارات هذه المدارس لتشجيع الطلاب على ارتياد هذه المعامل والاستفادة منها إلى أقصى درجات الاستفادة. كما يتضح نفس الاستنتاج وهو أن هذه الإدارات في المدارس التي مثلتها العينة قد أوجدت شخصا مسؤولا عن هذه المعامل موجودا باستمرار ، وتعكس هذه النتيجة النسبة المرتفعة التي أجابت بنعم وهي ٦٨,٩٪ .

وعند السؤال عن فتح غرفة معمل الحاسب الآلي عند وجود حصة ، أفادت نسبة ٨٥,٢٪ بنعم ، وعن توافر برامج الحاسب الآلي ذكرت نسبة ٤٥,٩٪ أن برامج الحاسب الآلي متوافرة ، ولكن النسبة زادت على هذه قليلا ومثلت أكثر من نصف العينة أفادت بأن برامج الحاسب الآلي غير متوافرة (٥٢,٥ ٪).

وفي سؤال عن تشجيع مدرسي الحاسب الآلي للطلاب على استخدام الحاسب الآلي بشكل دائم ارتفعت نسبة من أجابوا بلا وبلغت ٦٢,٢٪ ، وفي هذه النتيجة تأكيد على ضرورة مراجعة هذا الوضع وضرورة التأكيد على مدرسي الحاسب الآلي بضرورة تشجيع الطلاب على استخدام الحاسب الآلي ، ذلك أن الاتجاه العام هو لصالح تطويع واستخدام الحاسب الآلي في جميع مناحي الحياة وأمورها .

وتتفق مع هذه النتيجة نتيجة الفقرة ١٥ ، حيث أجابت نسبة ٨٠,٣٪ من العينة بنعم، أن معمل الحاسب الآلي مفتوح في غير أوقات الدوام الرسمي ، وفي هذه دفع محمود وإسهام كبير من إدارات هذه المدارس لتشجيع الطلاب وحصولهم على أقصى درجات الاستفادة من هذه المعامل . فقد تؤدي قلة عدد الأجهزة وكثرة الطلاب إلى عدم أخذ فرصة للعمل على أجهزة الحاسب الآلي ، كما يؤدي ذلك إلى التزاحم على المعمل في أوقات الدوام ، فيكون في فتحه باستمرار حتى في غير أوقات الدوام حل لهذه المشكلة والاستفادة من أوقات الفراغ لدى الطلاب فيما يعود عليهم بالفائدة ، خصوصا في الظروف التي تعيشها كل المدارس من كثرة عدد الطلاب وزيادة عددهم. ولدى سؤال العينة عن برامج الحاسب الآلي ، وهل هي متوافرة أجابت نسبة ٤٥,٩٪ من العينة بتوافر ذلك ، في حين أن نسبة ٥٢,٥ ٪ أجابت بعدم ذلك ، ولعل في هذا مؤشر لإدارات التعليم المعنية بوضع حلول لبعض المدارس التي تشكو عدم توافر برامج الحاسب الآلي بشكل جيد . أما عن تشجيع مدرس الحاسب الآلي للطلاب ، فقد أجابت نسبة ٤٣,٣٪ بوجود هذا التشجيع ، إلا أن النتيجة الأخرى لهذه الفقرة تعطي مؤشرا لضرورة زيادة هذا التشجيع بشكل أكبر وأكثر ، حيث بلغت نسبة من أجابوا بلا ٦٢,٣٪ .

أما بالنسبة للتساؤل التالي ، وهو أن معمل الحاسب الآلي مفتوح في غير أوقات الدوام الرسمي ، فقد أجاب ٨٠,٣٪ ؛ بنعم ، وهو مؤشر جيد في المدارس التي مثلتها العينة لإقبال الطلاب على استخدام الحاسبات الآلية. وتجيب الفقرات السابقة عن أسئلة البحث الخاصة بهذا الشأن ، كما أن وجود مكتبة للحاسب الآلي وإن كانت صغيرة يعد أمرا جيدا واتجاها واعيًا يبني عليها في المستقبل لمزيد من التوسع .

أما نتيجة الفقرتين التاليتين في هذا المحور ذاتي الرقمين (١٥ ، ١٦) وتنصان على : وجود مكتبة خاصة ببرامج الحاسب الآلي الموجودة في المعمل ، ووجود فهرس بالبرامج الموجودة في الحاسب الآلي ، فقد تبين أن الغالبية وهم ٧٥,٤٪ قد أجابوا على الفقرة الأولى وهي : وجود مكتبة خاصة ببرامج الحاسب الآلي. وبلغت نسبة من أجابوا عن

الفقرة الثانية ٦٠,٧٪ ، وهي : يوجد فهرس ببرامج الحاسب الآلي في المعمل. تعكس هاتان النتيجتان توجها إيجابيا للاهتمام بهذا الأمر وأن معامل الحاسبات الآلية في هذه المدارس منظمة وأن القائمين عليها يولونها جل اهتمامهم.

أفادت نسبة ٧٧٪ بأن مدارسهم تستضيف اختصاصيين في مجال الحاسب الآلي ليتحدثوا إلى الطلاب، وهذا اتجاه إيجابي يخدم الطلاب ويساعدهم على الإقبال والاستفادة من الحاسبات الآلية بأكثر قدر ممكن. ولا شك هنا أن الشركات نشيطة ومتحمسة، ولا أدل على ذلك من عروضهم المتكررة واستعدادهم للمجيء إلى المدرسة والتحدث عن أجهزتهم وإمكاناتهم بما في ذلك تدريب الطلاب. وفي سؤال لعينة البحث عن خدمة الإعارة للبرامج بالنسبة للطلاب ، أجابت نسبة ٧٣,٨٪ بالإيجاب، ولعل هذا مؤشر إيجابي يكشف عن انتشار الحاسبات الآلية لدى الطلاب في بيوتهم، وأيضا إدراك المدارس بأن وقت الطلاب في المدرسة محدود ومزدحم بالواجبات، وعملية الإعارة تساعد الطلاب على الاستفادة من البرامج الموجودة في المدرسة بصورة أكثر .

أما فيما يتعلق بالصيانة عند الحاجة والصيانة الروتينية ووجود فني رهن الطلب، كل هذه مؤشراتها جيدة ولابأس بها ، حيث أجابت نسبة ٥٢,٥ ٪ بأن خدمة الصيانة موجودة، وبلغت نسبة من أجابوا بلا على هذه الفقرة ٤٢,٦٪ . أما بالنسبة لوجود شركة الصيانة عند الحاجة ، فبلغت نسبة من قالوا بنعم ٤٩,٢٪ .

وعن وجود فني للأجهزة عند الحاجة إليه أجابت نسبة من قالوا بوجود ذلك ٦٨,٩٪، وهي نسبة مرتفعة تعكس وجود خدمة الإصلاح عند الحاجة إليها.

جدول رقم ٨ . واقع الحاسب الآلي في المدارس الثانوية من وجهة نظر مدراء هذه المدارس

العبارة / الفقرة	نعم	النسبة	لا	النسبة	قيمة ك[٢]	مستوى الدلالة
١- يوجد معمل حاسب آلي في المدرسة التي أعمل بها .	٥١	٨٣,٦	٩	١٤,٨	٢٩,٤٠٠	٠,٠٠٠١ دالة
٢- معمل الحاسب الآلي يكفي لعدد الطلاب.	٤٧	٧٧,٣	١٢	١٩,٧	٢٠,٧٦٣	٠,٠٠٠١ دالة
٣- معمل الحاسب الآلي مناسب لعدد الطلاب.	٤٣	٧٠,٥	١٦	٢٦,٢	١٢,٣٥٦	٠,٠٠٠١ دالة
٤- معمل الحاسب الآلي في مدرستي كامل التجهيز.	٣١	٧٠,٥	٢٨	٤٥,٩	٠,١٥٣	٠,٦٩٦ غيردالة
٥- أجهزة الحاسب الآلي حديثة.	١٣	٢١,٣	٤٦	٧٥,٤	١٨,٤٥٨	٠,٠٠٠١ دالة
٦- أجهزة الحاسب الآلي معربة.	١٢	١٩,٧	٤٧	٧٧	٢٠,٧٦٣	٠,٠٠٠١ دالة
٧- مدرستي في حاجة لمعمل حاسب آلي أكبر من الموجود.	١٣	٢١,٣	٤٥	٣٧,٨	٢,٨٦٤	٠,٠٩١ دالة
٨- غرفة معمل الحاسب الآلي واسعة.	٣٦	٥٩	٢٣	٣٧,٧	٢,٨٦٤	٠,٠٩١ دالة
٩- غرفة معمل الحاسب الآلي في موقع جيد.	٢٨	٤٥,٩	٣١	٥٠,٨	٠,١٥٣	٠,٦٩٦ دالة
١٠- غرفة معمل الحاسب الآلي مفتوحة لاستخدام الطلاب.	٣٦	٥٩	٢٣	٣٧,٧	٢,٨٦٤	٠,٠٩١ دالة
١١- يوجد شخص مسؤول موجود في معمل الحاسب باستمرار.	٤٢	٦٨,٩	١٧	٢٧,٩	١٠,٥٩٣	٠,٠٠١ دالة
١٢- تفتح غرفة معمل الحاسب الآلي عند وجود حصة فقط .	٥٢	٨٥٢	٧	١١,٥	٣٤,٣٢٢	٠,٠٠٠١ دالة
١٣- برامج الحاسب الآلي متوافرة.	٢٨	٤٥,٩	٣٢	٥٢,٥	٠,٢٦٧	٠,٦٠٦ دالة
١٤- يشجع مدرسو الحاسب الآلي الطلاب على استخدام معمل الحاسب الآلي بشكل دائم.	٢١	٣٤,٤	٣٨	٦٢,٣	٤,٨٩٨	٠,٠٢٧ دالة
١٥- معمل الحاسب الآلي مفتوح في غير أوقات الدوام الرسمي.	٤٩	٨٠,٣	١٠	١٦,٤	٢٥,٧٨٠	٠,٠٠٠١ دالة
١٦- توجد مكتبة خاصة ببرامج الحاسب الآلي الموجودة بالمعمل.	٤٦	٧٥,٤	١٣	٢١,٣	١٨,٤٥٨	٠,٠٠٠١ دالة
١٧- يوجد فهرس بالبرامج الموجودة في الحاسب الآلي.	٣٧	٦٠,٧	٢٢	٣٦,١	٣,٨١٤	٠,٠٥ دالة

تابع جدول رقم ٨

العبارة / الفقرة	نعم	النسبة	لا	النسبة	قيمة ك٢	مستوى الدلالة
١٨- توجد مكتبة لبعض الكتب عن الحاسب الآلي.	٤٦	٧٥,٤	١٣	٣,٢١	١٨, ٤٥٨	٠, ٠٠٠١ دالة
١٩- تستضيف المدرسة متخصصين في الحاسب الآلي ليتحدثوا للطلاب عن الأجهزة والبرامج.	٤٧	٧٧	١٢	١٩, ٧	٢٠, ٧٦٣	٠, ٠٠٠ دالة
٢٠- تعار البرامج للطلاب للاستفادة منها في بيوتهم.	٤٥	٧٢, ٨	١٤	٢٣	١٦, ٢٨٨	٠, ٠٠٠ دالة
٢١- خدمة صيانة أجهزة الحاسب الآلي موجودة.	٣٢	٥٢, ٥	٢٦	٤٢, ٦	٠, ٦٢١	٠, ٤٣ غير دالة
٢٢- تقوم شركة الصيانة بالوجود عند الحاجة لها.	٣٠	٤٩, ٢	٢٩	٤٧, ٥	٠, ٠١٧	٠, ٨٩١ غير دالة
٢٣- يوجد فني للأجهزة عند الحاجة له.	٤٢	٦٨, ٩	١٧	٢٧, ٩	١٠, ٥٩٣	٠, ٠٠٠١ دالة

المحور الثالث

نتناول في الجزء الثالث من نتائج هذا البحث أسئلة عن واقع الحاسب الآلي في المدارس الخاضعة للبحث، وفي أول سؤال إلى عينة البحث أنه يتم تجديد أجهزة الحاسب الآلي في المدارس التي يمثلونها، أجابت نسبة ٧٢,٨٪ من العينة بنعم. وتعكس هذه الإجابة إدراك وزارة المعارف والجهات التعليمية الأخرى بضرورة الأخذ بتجديد هذه الأجهزة لأن مجال أجهزة الحاسبات الآلية سريع التطور والتجديد، وفي هذا دعم للمدارس وجعل الطلاب يواكبون التطورات في هذه الأجهزة. وهناك فقرتان، وهما أن مواد الحاسب الآلي الدراسية ضرورية وأنها مهمة في حياة الطالب، وتظهر النتيجة مع الجدول نسبة ٩٦,٧٪ للفقرة الأولى و ٩٥,١ ٪ للفقرة الثانية، وتعكس هذه النتيجة ناحية إيجابية وإدراكا كبيرا لدى عينة البحث بأهمية مواد الحاسب الآلي للمدارس والطلاب. وتوجد

فقرتان تتعلق بمساعدة الحاسب الآلي في المجال الإداري والتعليمي في المدارس، وأجابت نسبة ٨٣,٦٪ نعم على الفقرة الأولى وأجابت نسبة ٧٨,٧٪ بنعم عن الفقرة الثانية . وبالنظر إلى أن النسبة مرتفعة إلا أن هناك نسبة ترى أن المساهمة ليست موجودة ولعل نسبة من أجابوا بلا ١٦,٤٪ للفقرة الأولى و ٢١,٣٪ للفقرة الثانية تعطي توجها بزيادة الاستفادة من الحاسبات الآلية في المجالات الإدارية التعليمية بصورة أكثر فاعلية وجدية ، وعن استفادة المدرسة من أجهزة الحاسب الآلي في عملها الإداري أجابت نسبة ٦٧,٢٪ بنعم .

أما ما يتعلق بإقبال الطلاب على أجهزة الحاسبات الآلية في المدارس التي مثلتها العينة ، فهو كبير من خلال استقراء نتيجة هذه الفقرة ، حيث أجابت نسبة ٧٠,٥٪ من العينة بنعم ، ويجب استغلال هذا القبول وتوظيفه لصالح الطلاب والعملية التعليمية. وفيما يتصل بإقبال الطلاب على معامل الحاسبات الآلية في المدرسة التي مثلتها العينة أجابت نسبة ٧٠,٥٪ بنعم ، أي بوجود ذلك الإقبال. أما الفقرة التالية ، فقد تعلقت بوفاء مقررات. الحاسب الآلي الحالية بمتطلبات العصر ، والفقرة الثانية عن وفاء أجهزة الحاسب الآلي الحالية بحاجات المقررات ، فإن نسبة من أجابوا بنعم عن الفقرة الأولى أي وفاء الحاسب الآلي بمتطلبات العصر ٥٥,٧٪ ؛ أما عن وفاء أجهزة الحاسب الآلي بحاجات المقررات ، فبلغت نسبة من أجابوا بنعم ٥٢,٥٪. أما عن وجود ميزانية لشراء البرامج التعليمية عند الحاجة إليها فبلغت نسبة من أجابوا بنعم من العينة ٧٠,٥٪ .

لا شك أن تجديد برامج الحاسب التعليمية في المدرسة أمر مهم وضروري للاستفادة من هذه الأنظمة ، وقد عكست نتيجة هذه الفقرة ذلك الدور ، حيث بلغت ٦٥,٦ ٪ للذين أجابوا بنعم عن ذلك. وعن استفادة المدرسين من معمل الحاسب الآلي فقد أكدت نتيجة هذه الفقرة ذلك بوضوح وأن المدرسين هم أيضا يستفيدون من معمل الحاسب الآلي ، كما هو حال الطلاب أيضا (٦٢,٣٪)، وبالنسبة لوجود نادٍ لعلوم الحاسب الآلي ، فبلغت نسبة من قالوا نعم ٧٠,٥٪ . وتحرص وزارة المعارف على تشجيع هذه الأندية لأن العائد منها كبير ، حيث يستغل أوقات فراغ الطلاب وتقلص الأمية في

مجال الحاسب الآلي لدى الطلاب، ويتناول الطلاب المعلومات والأقراص الخاصة بالبرامج وتعم الفائدة، وبلغت النسبة ٧٢,١٪ بالنسبة للفقرة التالية وهي الخاصة بتردد الطلاب على معمل الحاسب الآلي وهي نتيجة إيجابية رغم أن الطموحات تتطلع إلى أعلى من تلك النسبة.

لاشك أن الحرص على تزويد معامل الحاسبات الآلية في المدارس وغيرها بجميع المواد اللازمة أمر مهم وضرورة لازمة، ذلك أن الأجهزة بدون المواد لا تعني شيئا، والنتيجة تعطي مؤشرا لا بأس به عن هذا الجانب (٥٧,٤٪)، غير أن هناك نسبة لا بأس بها أيضا (٣٩,٣٪) أجابت بلا، أي أن معاملهم لا تحتوي على جميع المواد اللازمة. وفي الإجابة عن الفقرة الخاصة باحتواء معامل الحاسبات الآلية على أقراص جديدة، أجابت نسبة ٤٥,٩٪ بنعم بينما نسبة من أجابوا بلا بلغت ٥٠,٨٪، وهي أيضا نسبة لا تسر، ذلك أنها تعطي مؤشرا على وجود نقص في الأقراص الخام أو الجديدة لدى بعض المدارس أو المعامل، ويجب على الجهات التعليمية إدراك هذا النقص. أما بالنسبة للبرامج وهل عددها كاف، فأجابت نسبة ٥٥,٧٪ بنعم بينما يقرأ من خلال الإجابة للذين أجابوا بلا (٤١٪) وجود نقص في البرامج، ولعل الأمر يحتاج إلى متابعة من قبل الجهات التعليمية المسؤولة بوضع حلول لهذا النقص. وفي سؤال عن شراء البرامج الجديدة للحاسب حسب الحاجة، أجابت ٦٥,٦٪ بنعم، وعن سعي المدارسين للتدريب على أجهزة الحاسب الآلي أجابت نسبة ٥٤,١٪ بنعم، أي أن المدرسين يسعون للتدريب على أجهزة الحاسب الآلي، وذلك أن نسبة ٥٤,١٪ من المدرسين خريجي جامعات نظرية لا اهتمام لها أولهم بالحاسبات الآلية، لذلك لابد من تدريب المدرسين علي الحاسبات الآلية وتطوير كفاءة استخدامهم للحاسبات الآلية.

أما عن استخدام المدارس للحاسبات الآلية في أمور النتائج ورصد الدرجات، فبلغت نسبة من أجابوا بنعم ٣١,١٪؛ أما من أجابوا بلا فزادت نسبتهم حيث بلغت

٦٥,٦٪ ، وفي هذا إشارة واضحة لضرورة زيادة الاعتماد بصورة أكبر على الحاسبات لدقتها وسرعتها .

وفي الفقرتين الأخيرتين (٢٤ ، ٢٥) من المحور الثالث وهما عن الاستفادة من الحاسب الآلي للمدرسة ، والثانية عن أن المدرسين يستفيدون من وجود معمل حاسب آلي في مدارسهم ، أجابت نسبة ٤٢,٦٪ بنعم عن الفقرة الأولى ، و ٤٧,٥٪ بنعم عن الفقرة الثانية ، ومن هنا ترى أن درجة الاستفادة من معمل الحاسب الآلي وأجهزته للمدرسة بشكل عام وللمدرسين بشكل خاص جيدة وموظفة إلى حد كبير .

نرى من خلال قراءة نتائج الفقرات السابقة أن فيها إجابة على أسئلة البحث السابقة ففيها إجابة ونستطيع أن نقول إن نسبة وصلت ٣٩,٣٢٪ ، أي حوالي ثلث المدارس التي مثلتها العينة ، قالت بأنه لا يوجد في معامل الحاسبات الآلية في مدارسهم كل المواد اللازمة ، كما أن في الإجابات الأخرى الكثير من الضوء ، والإجابة عن أسئلة البحث ، مثل أن نصف المدارس التي مثلت بالعينة لا توجد فيها أقراص حاسب آلي جديدة (خام) ، كما أن عددا كبيرا من المدارس تنقصها البرامج الجديدة أو البرامج بشكل عام ، وأن المدرسين يسعون ويرغبون في التدريب ، وبأن هناك شراء للبرامج حسب الحاجة ، إلا أن هذا الأمر غير متاح للجميع ، والحاسب الآلي غير مستغل إلى درجة كافية في أعمال الدرجات ورصدها ، وكذلك في أمور التقويم والأعمال الإدارية في هذا إجابة على أسئلة البحث رقم (٢) فقرة (أ ، ب ، جـ ، د ، هـ ، ٣ ، ٤٠) .

جدول رقم ٩. واقع الحاسب الآلي في المدارس، المحور الثالث

العبارة / الفقرة	نعم	النسبة	لا	النسبة	قيمة ك^2	مستوى الدلالة
١- يتم تجديد أجهزة الحاسب الآلي كل فترة وأخرى حسب الحاجة.	٤٥	٧٣.٨	١٠	١٦,٤	٢٢,٢٧٣	٠,٠٠٠ دالة
٢- مواد الحاسب الآلي ضرورية.	٥٩	٩٦.٧	٢	٣,٣	٥٣,٢٦٢	٠,٠٠٠ دالة
٣- مواد الحاسب الآلي مهمة في حياتنا العصرية.	٥٧	٩٣,٤	٤	٦,٦	٤٦,٠٤٩	٠,٠٠٠ دالة

تابع جدول رقم ٩

العبارة / الفقرة	نعم	النسبة	لا	النسبة	قيمة كا²	مستوى الدلالة
٤- مواد الحاسب الآلي مهمة في حياة الطالب.	٥٨	٩٥,١	٣	٤,٩	٤٩,٥٩٠	٠,٠٠١ دالة
٥- مواد الحاسب الآلي مهمة للمدرسة.	٥٥	٩٠,٢	٦	٩,٨	٣٩,٣٦١	٠,٠٠٠ دالة
٦- يساعد الحاسب الآلي المدرسة في المجال الإداري.	٥١	٨٣,٦	١٠	١٦,٤	٢٧,٥٥٧	٠,٠٠٠١ دالة
٧- يساعد الحاسب الآلي المدرسة في المجال التعليمي.	٤٨	٧٨,٧	١٣	٢١,٣	٢٠,٠٨٢	٠,٠٠٠ دالة
٨- تستفيد المدرسة من أجهزة الحاسب في عملها الإداري.	٤١	٦٧,٢	٢٠	٣٢,٨	٧,٢٣٠	٠,٧٠٠ دالة
٩- تستفيد المدرسة من أجهزة الحاسب في عملها التعليمي.	٤١	٦٧,٢	٢٠	٣٢,٨	٧,٢٣٠	٠,٧٠٠ دالة
١٠- يقبل الطلاب على معمل الحاسب الآلي في مدرستي.	٤٣	٧٠,٥	١٦	٢٦,٢	١٣,٣٥٦	٠,٠٠٠ دالة
١١- تفي مقررات الحاسب الآلي الحالية بمتطلبات العصر.	٣٤	٥٥,٧	٢٤	٣٩,٣	١,٧٢٤	٠,١٨٩ دالة
١٢- تفي أجهزة الحاسب الآلي بحاجات المقررات.	٣٢	٥٢,٥	٢٧	٤٤,٣	٠,٤٢٤	٠,٥١٥ دالة
١٣- توجد ميزانية لشراء البرامج التعليمية عند الحاجة لها.	٤٣	٧٠,٥	١٦	٢٦,٢	١٣,٣٥٦	٠,٠٠٠ دالة
١٤- تجدد البرامج التعليمية في مدرستي حسب الحاجة.	٤٠	٦٥,٦	١٨	٢٩,٥	٨,٣٤٥	٠,٠٠٤ دالة
١٥- يستفيد المدرسون من معمل أجهزة الحاسب الآلي.	٣٨	٦٢,٣	٢٢	٣٦,١	٤,٢٦٧	٠,٥٠ دالة
١٦- يوجد ناد للحاسب الآلي في مدرستي.	٤٣	٧٠,٥	١٦	٢٦,٢	١٣,٣٥٦	٠,٠٠٠ دالة
١٧- يتردد الطلاب على معمل الحاسب الآلي في غير أوقات الحصص الدراسية.	٤٤	٧٢,١	١٥	٢٤,٦	١٤,٢٥٤	٠,٠٠٠ دالة
١٨- يوجد بمعمل الحاسب الآلي جميع المواد اللازمة.	٣٥	٥٧,٤	٢٤	٣٩,٣	٢,٠٥١	٠,١٥٢ غير دالة

تابع جدول رقم ٩

العبارة / الفقرة	نعم	النسبة	لا	النسبة	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
١٩- يحتوي معمل الحاسب الآلي على أقراص جديدة للحاسب الآلي.	٢٨	٤٥,٩	٣١	٥٠,٨	٠,١٥٣	٠,٦٩٦
٢٠- يحتوي معمل الحاسب الآلي على برامج كافية.	٣٤	٥٥,٧	٢٥	٢٥	١,٣٧٣	٠,٢٤١
٢١- يتم شراء البرامج الجديدة للحاسبات الآلية حسب الحاجة.	٤٠	٦٥,٦	١٨	٢٩,٥	٨,٣٤٥	٠,٠٠٤ دالة
٢٢- يسعى المدرسون للتدريب على أجهزة الحاسب الآلي.	٣٣	٥٤,١	٢٦	٤٢,٦	٠,٨٣١	٠,٣٦٢ غير دالة
٢٣- تستخدم مدرستي الحاسب الآلي في أمور النتائج ورصد الدرجات.	١٩	٣١,١	٤٠	٦٥,٦	٧,٤٧٥	٠,٠٠٦ دالة
٢٤- تستفيد مدرستي كثيرا من معمل الحاسب الآلي.	٢٦	٤٢,٦	٣٤	٥٥,٧	١,٠٦٧	٠,٣٠٢ غير دالة
٢٥- يستفيد المدرسون من وجود معمل حاسب آلي في المدرسة.	٢٩	٤٧,٥	٣١	٥٠,٨	٠,٠٦٧	٠,٧٩٦ غير دالة

المحور الرابع

تعامل هذا المحور مع آراء عينة البحث عن الحاسب الآلي كأداة وجهاز ووسيلة ونظام ومقررات وهي كما يلي :

أولا - الفقرات التالية المتعلقة بالحاسب الآلي كأداة وجهاز ووسيلة، ونظام الحاسب الآلي مهم جدا في المدرسة ، وبلغت نسبة من أجابوا بنعم ٩١,٨٪، للحاسب الآلي دور مهم في عملية التعليم والتعلم ، وبلغت نسبة من أجابوا بنعم عن هذه الفقرة ٨٥,٢٪ . وعن أن للحاسب الآلي دورًا مهمًا في حياتنا المعاصرة بلغت نسبة من أجابوا بنعم عنها ٨٨,٥٪ . وعن استجابة أجهزة الحاسب الآلي لحاجات الطلاب في التعلم بلغت

نسبة من أجابوا بنعم عنها ٥ ,٧٠٪ ، وعن توافق أجهزة الحاسب الآلي في مدارسهم لطموحات الطلاب بلغت نسبة من قالوا بنعم ٩ ,٦٣٪ .

أما عن دور الحاسب الآلي في تسجيل الأعمال الإدارية ، فقالت نسبة ٣ ,٧٣٪ نعم. وبالنسبة للفقرات الخاصة بمقررات الحاسب الآلي ، فبلغ عدد الفقرات سبع ، وهي مقررات الحاسب الآلي جيدة ومتطورة ، وبلغت نسبة من أجابوا بنعم عنها ٩ ,٦٣٪ . أما أهداف مقررات الحاسب الآلي وهل تتوافق مع حاجة الطلاب ، فقالت نسبة ٣٠ ,٦٢٪ نعم عليها ، وعن أن مقررات الحاسب الآلي كانت خطوة طموحة في التعليم أجابت نسبة ٩ ,٨٦٪ بنعم ، وعن استجابة مقررات الحاسب الآلي لحاجات الطلاب في التعلم بلغت نسبة من قالوا نعم ٣ ,٦٢٪ .

أما فيما يتصل يتوافق أجهزة الحاسب الآلي مع مقررات الحاسب الآلي ، فقالت نسبة ٥ ,٥٢٪ ، في حين بلغت نسبة من قالوا بتوافق مقررات الحاسب الآلي مع التطور في مجال الحاسبات الآلية ٣ ,٧٣٪ ، وأخيرا رأت نسبة ١ ,٧٢٪ أن لمقررات الحاسب الآلي دورا في القضاء على الأمية لدى الطلاب في مجال الحاسبات الآلية وبلغت نسبة من رأى توسيع مساهمات الحاسبات الآلية في المدرسة ٧ ,٩٦٪ ، وهي نسبة تعكس رأي العينة ووعيها بالحاسب الآلي كجهاز ومقرر وأداة ووسيلة ونظام. وكذلك فإن النتائج السابقة كلها في هذا المحور تعكس رأي العينة ووعيها بأهمية الحاسب الآلي ودوره في المدرسة وعملية التعليم والتعلم ودوره كجهاز ومقرر ونظام وأداة تساهم في المدرسة ونظامها مساهمة فاعلة وناجحة .

أما ما يتعلق بمساهمة الحاسب الآلي في أعمال الإدارة وكوسيلة مساعدة فيها فقد رأينا في النتائج ما يلي :

بلغت نسبة من أجابوا بأن توظيف الحاسب الآلي في المدرسة قد أوجد دقة وسرعة في نتائج الطلاب ٩ ,٨٧٪. أما بالنسبة لتدريب الطلاب والمدرسين على الحاسب الآلي لزيادة إنتاجيتهم وكفاءتهم فيه ، فقد رأى ٩ ,٨٧٪ أنه ينبغي تخصيص ساعة يوميا

لتدريب المدرسين ، بينما بلغت النسبة لذات الحال ولكن لتدريب الطلاب ٩٤,٠٪ ، وفيما يتصل بالدعم المالي وإيجاد رافد مالي للأجهزة والمواد ، فقد وافق ٩٦,٩٪ من عينة البحث على هذا الأمر.

وإذا اتجهنا نحو توظيف الحاسبات الآلية في الأنشطة الخاصة بالمنهج وغير المنهج ، فقد بلغت نسبة من قالوا بأنهم يرون عقد مسابقات في مجال الحاسب الآلي بين الطلاب ٩٣,٩ ٪ . وعند سؤال العينة عن رأيهم في دور الحاسب الآلي في إقبال الطلاب على العلوم والرياضيات ، أجابت نسبة ٨١,٨٪ بنعم ، وتعكس هذه الإجابة تجربة المدراء ومهمتهم لدور الحاسبات الآلية ومساهمتها في المدرسة والطلاب .

أما فيما يتصل بدور الحاسب الآلي في القضاء على الفراغ لدى الطلاب ، فقد أجابت نسبة ٩٣,٩ ٪ من العينة بنعم ، ونحن نعرف مدى استهلاك الحاسب الآلي للوقت عند الدخول في عالمه ، وهو من الأجهزة والوسائل التي تستهلك الوقت بشكل كبير ولا شك أن إجابة العينة هنا توضح معايشة وتجربة من قبل العينة لدور الحاسب الآلي في القضاء على الفراغ لدى الطلاب بما يعود عليهم بالفائدة والخبرة .

أما الجزء الثاني من المحور الثالث ، فيتناول الحاسب الآلي كأداة وجهاز ومادة ومقرر في المدرسة ، وفي السؤال التالي رقم (١٥) حسب الجدول المرفق سئلت العينة عما إذا ساعد الحاسب الآلي مدرستي على متابعة الطلاب ، وأجابت نسبة ٧٣,٨٪ بنعم ، أي أن الحاسب الآلي قد ساعد مدارسهم على متابعة الطلاب ، وعن أن توظيف الحاسب الآلي أوجد دقة وسرعة في نتائج الطلاب ترى أن نسبة ٧٧,٣٪ قد أجابوا بنعم عن ذلك. في حين أن النسبة التي أفادت بعدم ذلك بلغت ١٩,٧٪ ، وهي نسبة تؤكد أن هناك عددا من المدارس لم يوظف فيها الحاسب الآلي التوظيف الأمثل . أما عن عقد دورات مستمرة لتدريب المدرسين على الحاسب ، فبلغت نسبة من قالوا بنعم ٩١,٨٪ ، وهي نسبة تؤكد الحاجة الماسة لهذه الدورات وأهميتها للمدرسين والمدارس ، وعن تخصيص ساعة يوميا لتدريب المدرسين والطلاب على الحاسب الآلي أجابت نسبة ٨٥,٢٪ بنعم لتخصيص

ساعة يوميا لتدريب المدرسين على الحاسب الآلي ونسبة ٥ ,٨٨٪ لتخصيص ساعة يوميا لتدريب الطلاب .

أما فيما يتصل بضرورة تطوير مناهج الحاسب الآلي لتساير التطور السريع في مجال الحاسب الآلي وأجهزته ، فبلغ نسبة من أجابوا بنعم ١ ,٩٥٪ ، وعن إيجاد دعم مالي لأجهزة الحاسب الآلي في المدارس ، أجابت نسبة ٧ , ٩٦٪ بنعم على ذلك ، مما يؤكد التوجه الكبير لدى المدارس للحاسبات الآلية ، وكذلك الحاجة لدعم المعامل بما تحتاج من مستلزمات .

وعند سؤال العينة أنه ينبغي تنمية هواية البرمجة في التعامل مع الحاسب الآلي للمدرسين والطلاب أجابت نسبة ٢ ,٨٥٪ بنعم بالنسبة لضرورة تنمية هواية البرمجة للمدرسين ؛ أما بالنسبة للطلاب فقالت نسبة ٤ ,٩٨٪ بنعم وفي هذا مؤشر واضح لدعم هذه الهواية وتشجيعها لدى المدرسين والطلاب.

أما بالنسبة لرأي العينة في ضرورة فتح معمل الحاسب الآلي باستمرار ليستفيد منه الجميع ، فقد وجد أن ٢ ,٩٠٪ أجابوا بنعم لهذه العبارة ، وهنا نستطيع القول إن هذه الإجابة انعكاس لاهتمام عينة البحث من المدرسين وإدراك منهم لدور الحاسب الآلي والإقبال الكبير عليه ، سواء من المدرسين أو الطلاب ، وأن هناك ضرورة وحاجة لفتح معمل الحاسب الآلي باستمرار لتحصل الفائدة المطلوبة ، ذلك أنه أثناء الدوام الرسمي قد لا يتسنى للمدرسين والطلاب الحصول على الوقت الذي يتمنونه للاستفادة من الحاسب الآلي نتيجة للعمل وكثرة ساعات التدريس .

أما فيما يتعلق بعقد مسابقات في مجال الحاسب الآلي كالبرمجة وغيرها بالنسبة للمدرسين وكذلك الحال بالنسبة للطلاب ، فبالنسبة لعقد مسابقات في مجال البرمجة وإدخال المعلومات بالنسبة للمدرسين أفاد ٤ ,٩٣٪ بنعم ، وبالنسبة للطلاب بلغت نسبة من أجابوا بنعم ٧ ,٩٦٪ ، وكذلك الحال بالنسبة لتشجيع المبدعين من الطلاب في مجال الحاسبات الآلية ، بلغت نسبة من قالوا نعم ٤ ,٩٨٪ .

وعن رأي العينــة في ضـرورة مساهمة شـركات الحاسـب الآلي في دعـم المـدارس بالبرامج، قالت نسبة ٩٨,٤٪ نعم لذلـك، وعـن رأيـهم في أن للحاسبات الآلية دورا في وجود جيل من الطلاب يقبل على علوم البرمجة أجابت ٨٨,٥٪ بلا، أي أنهم لا يرون أن للحاسبات دورا في وجود جيل من الطلاب يقبل على علوم البرمجة، وكذلك الحال ذاته عندما سئل أفراد العينة عن رأيهم في دور الحاسبات الآلية في القضاء على الفراغ لدى الطلاب، حيث أفادت نسبة ٩٠,٢٪ بلا. أما عـن مساهمة الحاسب الآلي في تمكين المدارس من الإسراع في إظهار النتائج، فبلغت نسبة من قالوا نعم ١٤,٨٪ فقط، وأغلب العينة رأت عدم ذلك، وكذلك الحال بالنسبة لرأي العينة في تشجيع شركات الحاسبات الآلي للطلاب لشراء أجهزة حاسب آلي، أفادت ٩٥,١٪ بنعم وكذا الحال بالنسبة لتشجيع هذه الشركات للمدرسين على شراء أجهزة الحاسبات الآلية، بلغت النسبة السابقة ذاتها؛ أما عن استخدام الحاسب الآلي في رصد النتائج ومساهمته في تقليل نسبة الخطأ والمشاكل، فبلغت نسبة من قالوا نعم ٨٥,٢٪ .

أما الفقرتان الأخيرتان فتتعلقان بدور الشركات التي تسوق الحاسبات الآلية وبرامجها. وتناولت الفقرة الأولى مساهمة شركات الحاسب الآلي في دعم المدارس بالبرامج، وأجابت نسبة ٩٦,٩ ٪ من العينة بنعم في حين أن نسبة من أجابوا عن الفقرة التي تتعلق بمساهمة الشركات المتخصصة في الحاسب الآلي بتخصيص جوائز للمبدعين من الطلاب في مجال الحاسبات الآلية ، حيث بلغت النسبة ٩٣,٩٪ ، ذلك أن مساهمة مثل هذه ترفع من قدر وقيمة هذه الشركات وتنشر اسمها وتجعل الطلاب والإدارة المدرسية يقدرون هذا لها، ولا شك أن هذا جزء من واجبات الشركات تجاه أبنائها الطلاب والوطن الذي يعملون فيه .

جدول رقم ١٠ . وجهة النظر عن الحاسب الآلي: المحور الرابع

العبارة / الفقرة	نعم	النسبة	لا	النسبة	قيمة ك٢	مستوى الدلالة
١- الحاسب الآلي مهم جدا في المدرسة.	٥٦	٩١,٨	٤	٤,٩	٤٧, ٦١٠	٠, ٠٠٠ دالة
٢- مقدرات الحاسب الآلي جيدة ومتطورة.	٣٩	٦٣, ٩	٢١	٣٤, ٤	٥, ٤٠٠	٠, ٠٥ دالة
٣- أهداف مقررات الحاسب الآلي تتوافق مع حاجة الطلاب.	٣٨	٦٣, ٣	٢٣	٣٧, ٧	٣, ٦٨٩	٠, ٠٥٥ غير دالة
٤- للحاسبات الآلية دور مهم في عملية التعليم والتعلم.	٥٢	٨٥, ٢	٩	١٤, ٨	٣٠, ٣١١	٠, ٠٠٠ دالة
٥- للحاسبات الآلية دور مهم في حياتنا العصرية.	٥٤	٨٨, ٥	٧	١١, ٥	٣٦, ٢١٣	٠, ٠٠١ دالة
٦- مقررات الحاسبات الآلية كانت خطوة طموحة في التعليم الثانوي.	٥٣	٨٦, ٩	٧	١١, ٥	٣٥, ٢٦٧	٠, ٠٠٠ دالة
٧- تستجيب مقررات الحاسبات الآلية لحاجات الطلاب في التعليم.	٣٨	٦٣, ٣	٢٢	٣٦, ١	٤, ٢٦٧	٠, ٠٥ دالة
٨- تستجيب أجهزة الحاسب الآلي لحاجات الطلاب في التعليم.	٤٣	٧٠, ٥	١٨	٢٩, ٥	١٠, ٢٤٦	٠, ٠٠١ دالة
٩- تتوافق أجهزة الحاسب الآلي مع طموحات الطلاب.	٣٩	٦٣, ٩	٢٢	٣٦, ١	٤, ٧٣٨	٠, ٥٠ دالة
١٠- تتوافق أجهزة الحاسب الآلي مع مقررات الحاسبات الآلية الحالية.	٣٤	٥٥, ٧	٢٦	٤٢, ٦	١, ٠٦٧	٠, ٣٠٢ غير دالة
١١- تتوافق مقدرات الحاسبات الآلية مع التطور في مجال الحاسبات الآلية.	٣٢	٥٢, ٥	٢٨	٤٥, ٩	٠, ٢٦٧	٠, ٦٠٦ غير دالة
١٢- للحاسبات الآلي دور في تسهيل الأعمال الإدارية في مدرستي.	٤٥	٧٣, ٣	١٥	٢٤, ٦	١٥, ٠٠٠	٠, ٠٠٠ دالة
١٣- لمقررات الحاسب الآلي دور في القضاء على الأمية لدى الطلاب في هذا المجال.	٤٤	٧٢١	١٦	٢٦, ١	١٣, ٠٦٧	٠, ٠٠١ دالة
١٤- أرى توسيع مساهمات الحاسبات الآلية في المدرسة.	٥٩	٩٦, ٧	٢	٣, ٣	٥٣, ٢٦٢	٠, ٠٠١ دالة
١٥- ساعد الحاسب الآلي مدرستي على متابعة الطلاب.	٤٥	٧٣, ٨	١٤	٢٣, ٠	١٦, ٢٨٨	٠, ٠٠٠ دالة

تابع جدول رقم ١٠

العبارة / الفقرة	نعم	النسبة	لا	النسبة	قيمة ك٢	مستوى الدلالة
١٦- أوجد توظيف الحاسب الآلي في المدرسة دقة وسرعة في نتائج الطلاب.	٤٧	٧٧, ٣	١٢	١٩, ٧	٢٠, ٧٦٣	٠, ٠٠٠ دالة
١٧- أرى ضرورة عقد دورات مستمرة لتدريب المدرسين.	٥٦	٩١, ٨	٥	٨, ٢	٤٢, ٦٣٩	٠, ٠٠٠ دالة
١٨- ينبغي تخصيص ساعة يوميا لتدريب المدرسين على الحاسب الآلي .	٥٢	٨٥, ٢	٩	١٤, ٨	٣٠, ٣١١	٠, ٠٠٠ دالة
١٩- ينبغي تخصيص ساعة يوميا لتدريب الطلاب على الحاسب الآلي.	٥٤	٨٨, ٥	٦	١١, ٥	٣٩, ٢١٣	٠, ٠٠٠ دالة
٢٠- أرى ضرورة تطوير مناهج الحاسب الآلي لتساير التطور الجديد في هذا المجال.	٥٨	٩٥, ١	٣	٤, ٩	٤٩, ٥٩٠	٠, ٠٠٠ دالة
٢١- أرى ضرورة تطوير مناهج الحاسب الآلي باستمرار لتساير التطور السريع في هذا المجال .	٥٩	٩٦, ٧	٢	٣, ٣	٥٣, ٢٦٢	٠, ٠٠٠ دالة
٢٢- ينبغي إيجاد دعم مالي لأجهزة ومواد الحاسب الآلي.	٥٩	٩٦, ٧	٢	٣, ٣	٥٣, ٢٦٢	٠, ٠٠٠ دالة
٢٣- ينبغي تنمية هواية البرمجة والتعامل مع الحاسبات الآلية لدى المدرسين.	٥٢	٨٥, ٢	٥	٨, ٢	٤٩, ٥٩٠	٠, ٠٠٠ دالة
٢٤- ينبغي تنمية هواية البرمجة والتعامل مع الحاسبات الآلية لدى الطلاب.	٥٩	٩٨, ٤	١	١, ٦	٥٧, ٠٦٦	٠, ٠٠٠ دالة
٢٥- أرى ضرورة فتح معمل الحاسب الآلي باستمرار ليستفيد منه الجميع.	٥٥	٩٠, ٢	٥	٨, ٢	٤١, ٦٦٧	٠, ٠٠٠ دالة
٢٦- أرى عقد مسابقات في مجال البرمجة والحاسبات الآلية بين المدرسين.	٥٧	٩٣, ٤	٣	٤, ٩	٤٨, ٦٠٠	٠, ٠٠٠ دالة
٢٧- أرى عقد مسابقات في مجال البرمجة والحاسبات الآلية بين الطلاب.	٥٩	٩٦, ٧	١	١, ٦	٥٦, ٠٦٧	٠, ٠٠٠ دالة
٢٨- ينبغي تشجيع المبدعين من الطلاب في مجال الحاسبات الآلية.	٦٠	٩٨, ٤	١	٦, ٦	-	-

تابع جدول رقم ١٠

العبارة / الفقرة	نعم	النسبة	لا	النسبة	قيمة ك٢	مستوى الدلالة
٢٩- أرى ضرورة مساهمة شركات الحاسبات الآلية في دعم المدارس بالبرامج.	٦٠	٩٨, ٤	١	١, ٦	-	-
٣٠- أرى أن للحاسب دوراً في وجود جيل من الطلاب يقبل على علوم البرمجة.	٤	٦, ٦	٥٤	٨٨, ٠	٤٣, ١٠٣	٠, ٠٠٠ دالة
٣١- أرى للحاسب الآلي دوراً في القضاء على الفراغ لدى الطلاب.	٤	٦, ٦	٥٥	٩٠, ٢	٤٤, ٠٨٥	٠, ٠٠٠ دالة
٣٢- مكن الحاسب الآلي مدرستي من الإسراع في إظهار النتائج ورصدها.	٩	١٤, ٨	٤٩	٨٠, ٣	٢٧, ٥٨٦	٠, ٠٠٠ دالة
٣٣- ينبغي إيجاد جهاز حاسب آلي في غرفة المدرسين.	٥	٨, ٢	٥٥	٩٠, ٢	٤١, ٦٦٧	٠, ٠٠٠ دالة
٣٤- ينبغي على شركات الحاسبات الآلية تشجيع الطلاب على شراء أجهزة حاسب آلي.	٣	٤, ٩	٥٨	٩٥, ١	٤٩, ٥٩٠	٠, ٠٠٠ دالة
٣٥- ينبغي على شركات الحاسبات الآلية تشجيع المدرسين على شراء أجهزة حاسب آلي.	٣	٤, ٩	٥٨	٩٥, ١	٤٩, ٥٩٠	٠, ٠٠٠ دالة
٣٦- استخدام الحاسب الآلي في رصد النتائج قلل من نسب الخطأ والمشاكل.	٩	١٤, ٨	٥٢	٨٥, ٢	٣٠, ٣١١	٠, ٠٠٠ دالة

التوصيات والاقتراحات

يوصي الباحث بما يلي:

١- القيام بدراسة لتفعيل دور الحاسب الآلي في العملية التعليمية كأداة ووسيلة ومنهج.

٢- يوصي الباحث بدعم نوادي الحاسبات الآلية في المدارس، فهي قادرة على تقريب هذه التقنية إلى نفوس الطلاب وإبعاد الحاجز النفسي عند بعض الطلاب نحو الحاسب الآلي.

٣- تشجيع الدورات التدريبية وورش العمل للطلاب والمعلمين، مما يجعلهم قادرين على الاستفادة من الحاسب الآلي وتوظيفه في حياتهم وأعمالهم.

٤- إقامة دورات لمدراء وإداريي المدارس المدارس لا سيما وأن نسبة منهم قد فاتهم تعام الحاسب الآلي أو التعامل معه عندما كانوا في الجامعات.

٥- إجراء مسابقات بين الطلاب في تنفيذ البرامج والتعامل مع الحاسبات الآلية وسرعة الطباعة وتنفيذ البحوث البسيطة، مما يخلق في الطلاب ظروف أوسع للتنافس والتعامل مع الحاسبات الآلية.

٦- تشجيع المجيدين والمبدعين من الطلاب والأساتذة في مجال الحاسبات الآلية وتوظيفها في مدارسهم.

المراجـــع

[١] أحمد، محمد. "الحاسوب والتربية." *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع١ (مارس، ١٩٨٧م)، ١٣-٢٥.

[٢] Skinner, M.E. "Attitudes of College Students toward Computer Assisted Instruction, an Essential Variable for Successful Implementation." *Educational Technology*, 28, No.2 (1988), 7-15, 80-89.

[٣] Loyed, B .H., and C. Gressard. " The Effects of Sex, Age and Experience Attitudes on Computer. *AEDS Journal*, 18 , No.2 (1984).

[٤] Vandenberg, G., and F. Green. *Computers Usage Behavior in Science, a Survey of Computer Usage. Department of Psychology and Sociology Behavioral Science*, Vol.7, 1983.

[٥] Lamp, G. M. *Computrs in Public Service*. New York: George Allen & Unwin.

[٦] الحبشي، فوزي أحمد. "اتجاه المعلمين نحو استخدام الحاسوب في العملية التعليمية." *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٥، ع١٢ (١٩٩٠م)، ٣٤٧-٣٨٦.

[٧] أحمد، بدرية كمال. *اتجاهات بعض الطلاب نحو الكمبيوتر*. القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات

النفسية ، جامعة طنطا ، طنطا ، ١٩٨٩م.

[٨] Cole, D., and J. Hanafin. "Why Students Select Introductory High School Computer Course Work." *Educational Technology*, 23, No. 4, (1987), 26-111.

[٩] المناعي ، عبدالله . اتجاهات عينة من طلبة وطالبات كلية التربية نحو الكمبيوتر في التعليم . *مجلة مركز البحوث التربوية* ، جامعة قطر (١ ، ١) ، ١٩٩٢ ص ص ٥٧-٨٨.

[١٠] لال ، زكريا يحيى . "الاتجاه نحو استخدام الحاسب الآلي في العملية التربوية دراسة استطلاعية عن طلاب المدارس الثانوية، بمنطقة الحساء في السعودية، " *مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة*، ٢٦ (سبتمبر ١٩٩٤م)، ٣٣٧-٣٥٤.

[١١] القمص ، سمير . "أثر الخوارزميات وخرائط التدقيق على قدرة حل المشكلات الرياضية ." *دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة، ٩ (نوفمبر ١٩٩٠م)، ٩٠-١٠٣.

[١٢] طه، فوزي . *وحدة تجريبية لمبادئ تعليم الكمبيوتر باستخدام لغة البيسك في المرحلة الثانوية*. الإسكندرية : دار المعارف، ١٩٨٣م .

[١٣] أحمد ، محمد . "الحاسوب والتربية." *المجلة العربية* ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، ٧، ع١ (مارس ١٩٨٧م).

[١٤] إبراهيم ، أحمد محمد . "مدى مساهمة التعليم المبرمج في تدريس هندسة التحويلات بالصف الثاني ، المرحلة الاعدادية." *مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة*، ١٩٨٠م.

[١٥] Fuys, D., and R.W. Tishchler. *Teaching Mathematics in the Elementary School*. Boston: Little Brown and Company, 1969.

[١٦] عبيد ، وليم . "رياضيات الثمانينات ، نظرة مستقبلية . " *توصيات مؤتمر تعلم الرياضيات لمرحلة ما قبل الجامعة*." القاهرة : أكاديمية البحث والتكنولوجيا، ١٩٨٠م، ٢٤٥-٢٦٤.

[١٧] Plazza, Stephen, and Suhor. "Trends and Issues in English Instruction." Summaries of Informal Annual Discussions of the Commissions of the National Council of Teacher of English. Urbana, III, 1989.

[١٨] حسين، زينب محمد . "أثر استخدام الهيبرميديا على التحصيل الدراسي والاتجاهات لدى طلاب كلية التربية." رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، مصر، ١٩٩٥م .

The Present Status of Computers in Secondary Schools in Saudi Arabia

Abdulaziz M. Al-Ageely
Professor, Dept. of Media and Comm. Technology,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Only few years ago the Ministry of Education started to provide intermediate and secondary schools with computer hardware and software. In addition to this, it started a new program by establishing two courses for secondary schools. The Ministry of Education connected all the school districts in all the regions with its main frame in the Ministry of Education in Riyadh, so all mail and official paperwork came through the computer network.

This research paper is an attempt to investigate the present status of computers in secondary schools in Saudi Arabia. This paper intends to investigate the role of the computer as a course work, tool, subject matter medium, computer assisted instruction, and computer managed instruction.

All new intermediate schools are now provided with computers either for management purposes or as a terminals for teachers and students

The study participants were the directors and teachers of secondary schools who were engaged in the educational diploma program in the Diploma Unit in the Collage of Education, King Saud University, Riyadh. The general findings are as follows:

1- The average number of computers in each school is seventeen sets.
2- Most of the schools which are represented by the participants are rented and this means these school buildings are not suitable for computer use .
3- Most of these schools are equipped with one computer lab, but this is not enough for each school.
4- some of the computer sets are obsolete and need to be replaced with new ones.
5- Many computer sets in schools lack programs and discs.
6- Most teachers believe that the presence of computers in their schools help in teaching and administration of all schools affairs .
7- The students in general are very interested in computers in their schools, and the computers sets are compatible with the courses offered to the students .
8- Most teachers need to attend training programs.
9- Many teachers believe that the use of computers in schools has gone a long way towards minimizing computer illiteracy and phobia.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٥٢٣-٥٥٠ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

اتجاهات المعلمين في محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم

لطفي محمد الخطيب (*)

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية،

جامعة اليرموك، إربد، الأردن

(قدم للنشر في ٢٤/٧/١٤٢٠هـ ؛ وقبل للنشر في ٢٧/١/١٤٢١هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين في محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. وقد اشتملت عينة الدراسة على ١٣٩ معلما ومعلمة في المدارس الحكومية في محافظة إربد في العام الدراسي ٩٨/١٩٩٩م. وقد استخدم الباحث استبانة من ٤٠ فقرة نصفها سلبي والأخر إيجابي. وقد دلت النتائج على وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين في مجتمع الدراسة نحو تكنولوجيا التعليم. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم من ناحية والمؤهل العلمي من ناحية أخرى لصالح من يحملون شهادة البكالوريوس على من يحملون شهادة دبلوم كلية المجتمع. ومن ناحية أخرى، فإن النتائج قد أشارت أيضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم من ناحية وكل من الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص، وسنوات الخبرة في التدريس، والتعرض لمساقات في تكنولوجيا التعليم، والمرحلة التي يعمل بها المبحوثون من ناحية أخرى. وقد أوصت هذه الدراسة بإجراء دراسات أخرى مشابهة، وخاصة أن مثل هذا العمل قد يبين لنا مدى تقبل المعلمين لتكنولوجيا التعليم وتبنيهم لها.

مقدمة

إن استخدام الوسائل التعليمية بطريقة فعالة، يساعد على حل الكثير من المشكلات التعليمية، ويحقق للتعليم عائدا كبيرا ويمكن أن يوفر الجهود التي نبذلها. وقد أثبتت الأبحاث عظم الإمكانات

(*) أنجز هذا البحث بدعم من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بجامعة اليرموك.

التي توفرها الوسائل التعليمية للمدرسة ومدى فعاليتهما في عملية التعلم والتعليم. فقد توصل الخياط والعجمي [١] إلى أن استخدام الوسائل التعليمية يساعد في تحقيق الأهداف التعليمية، وتشويق الطلاب، وجذب انتباههم نحو الدرس، وتقريب موضوع الدرس إلى مستوى إدراكهم، وتحسين اتجاههم نحو موضوع الدرس. كما ذكرت استيبتية [٢] أن الوسائل التعليمية يمكن أن تساعد على تعليم أفضل للدارسين على مختلف أعمارهم ومستوياتهم العقلية، وتوفر الجهد في التدريس، وتخفف العبء عن كاهل المدرس، كما أنها تسهم في رفع مستوى التعليم ونوعيته.

وقد وجد أن الاتجاهات يمكن أن تجعلنا نتنبأ بمدى إقبال الناس وتبنيهم للتكنولوجيا الحديثة. فقد توصل أندرسون وآخرون [٣] بعد دراسة على عينة من ٣٥٧٦ معلما ومعلمة في المرحلة الثانوية إلى أن التعليم باستخدام التكنولوجيات الحديثة يمكن أن يزداد حينما تكون لدى الأشخاص اتجاهات إيجابية نحو هذه التكنولوجيا الحديثة.

وفي دراسة أخرى لروب [٤]، وجد فيها أن الخبرة في مجال تكنولوجيا التعليم لها تأثير كبير في التقليل من مستوى الخوف من استعمال التقنيات وفي تحسين اتجاهاتهم نحوها.

ويذكر دي وسكول [٥] أن الاتجاهات نحو سلوك ما يمكن أن تتأثر بعدة عوامل منها قدرات الشخص وإمكاناته على القيام بذلك السلوك، وقيم ذلك الشخص، ومعتقداته، وخبراته السابقة، وسهولة أو صعوبة ذلك السلوك. ويمكن أن يتأثر اتجاه الشخص بأمور أخرى أيضاً، من ذلك التشجيع والتعزيز الذي يلقاه هذا الشخص من قبل الآخرين. ومن أجل تحسين الاتجاه نحو الوسائل التعليمية، فانه لا بد من القيام بإزالة العوائق التي يمكن أن تؤدي إلى عزوف الشخص عن استعمال تلك الوسائل؛ مثال ذلك صعوبة الحصول على المعدات والمواد التي يحتاجها المدرسون، وعدم صلاحية هذه المعدات والمواد للاستعمال بسبب قلة الصيانة، وتدني مستوى المواد والبرمجيات من حيث النوعية والجودة والحداثة التي يحتاج إليها المعلمون. كذلك فقد وجدت هذه الدراسة أن إشراك المعلمين في اختيار الوسائل وتقويمها، بالإضافة إلى عقد دورات تدريبية تتعلق بتصميم واختيار واستعمال الوسائل التعليمية يمكن أن يساعد على تحسين اتجاه المعلمين نحو تلك الوسائل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في محاولة التعرف على اتجاهات معلمي محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم وعلاقة هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات، خاصة أن هناك قلة في هذا النوع من الدراسات -على حد علم الباحث- سواء على المستوى المحلي أو على مستوى الوطن العربي.

ونظرا لعدم اتفاق الدراسات السابقة فيما يتعلق بعلاقة بعض المتغيرات بالاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم، لذا فإن الباحث قد شعر بأن هناك حاجة لإلقاء مزيد من الضوء على هذا الموضوع في مجتمع مختلف عن المجتمع في الدراسات السابقة.

وقد حاول الباحث من خلال هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ - ما اتجاهات معلمي محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى الجنس؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى التخصص؟

٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس؟

٥ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى أخذهم مساقات في تكنولوجيا التعليم؟

٦ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى المؤهل (بكالوريوس، دبلوم كلية مجتمع)؟

٧ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى المرحلة التي يدرس بها هؤلاء المعلمون؟

أهداف الدراسة

تحاول الدراسة الوصول إلى الأهداف التالية :

١ - الوقوف على اتجاهات معلمي محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم. وبالتالي إذا ما كانت هناك أية اتجاهات سلبية في هذا الخصوص فإن الباحث سيقوم بتقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تساعد في تنمية اتجاهات إيجابية نحو هذا الموضوع.

٢ - معرفة علاقة هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات التي تم استخدامها في هذه الدراسة وهل أن الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم يمكن أن تتأثر بهذه المتغيرات.

٣ - إثراء مجال البحث التربوي في مجال الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم وخاصة على المستوى المحلي والعربي الذي يحتاج لمثل هذا النوع من الدراسات التي يمكن أن تساعد على تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعليم.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة لما يمكن أن تقدم من إسهام في تجديد أساليب التعليم وتركيز الاهتمام على الآلات والأجهزة التي تستخدم لأغراض التدريس، واعتماد التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية لتحديث التعليم وجعله أكثر قدرة على أداء دوره في بناء مجتمع قائم على العلم والتكنولوجيا.

إن استخدام الوسائل التعليمية يمكن أن يساعد على تحقيق الأهداف التدريسية، وتشويق الطلاب، وجذب انتباههم، وتقريب موضوع الدرس إلى مستوى إدراكهم [١] وتحسين عملية التعليم [٦].

ونظرا لما تلعبه اتجاهات المعلمين من دور مهم في استخدام الوسائل التعليمية أو عدم استخدامها[٧]، لذا كان من الضروري الوقوف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام الوسائل التعليمية وذلك في ضوء بعض المتغيرات مثل الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة في التدريس، والتعرض لمساقات من تكنولوجيا التعليم، والمرحلة التي يعمل بها هؤلاء المعلمون.

التعريفات الإجرائية

شملت الدراسة عددا من المصطلحات يرى الباحث ضرورة تحديدها وتوضيحها حسب الهدف الذي استخدمت من أجله وهي:

-*الاتجاه*: جملة آراء، وتصورات، ومعتقدات، ومشاعر معلمي محافظة إربد نحو استخدام الوسائل التعليمية كما يظهر ذلك من خلال إجابتهم عن مقياس الاتجاهات نحو استخدام الوسائل التعليمية المستخدم في هذه الدراسة.

- *تكنولوجيا التعليم*: البرامج التعليمية والأجهزة والمواد التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية في سبيل تحسين وتطوير عملية التعلم والتعليم.

الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الباحث للأدب التربوي المرتبط بمجال الدراسة ازدادت قناعته بأهمية موضوع الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم. وبعد اطلاع الباحث على الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم، تبين له أن هذه الدراسات قليلة -في حدود علمه- وأن هذا المدخل ما زال بحاجة إلى مزيد من الدراسات، وخاصة على المستوى المحلي والعربي.

في دراسة للدويدي [٨]، توصل فيها إلى أنه لا يوجد أثر للجنس في اتجاهات أفراد العينة نحو تكنولوجيا التعليم. كما أنه لا توجد علاقة بين اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام تكنولوجيا التعليم والمتغيرات الآتية: ١- مدى توافر الوسائل التعليمية، ٢- إمكان الاستعانة بأخصائي الوسائل التعليمية، ٣ -التشجيع والدعم من قبل الزملاء، ٤ - وتنظيم حجرة الصف. ولكن كان هناك علاقة بين اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام تكنولوجيا التعليم والمتغيرين الآتيين: ١- التخصص الأكاديمي، ٢- الدعم والمساندة من قبل الإدارة. كما وجد الباحث أن هناك علاقة بين اتجاهات أفراد العينة نحو تكنولوجيا التعليم ومدى استخدامها.

وقد توصل فيلتز [٩] إلى أنه لا توجد علاقة بين اتجاهات الأساتذة في مجال الإدارة التربوية نحو برنامج الوسائل التعليمية المكتبية المدرسي ودوره في برنامج إعداد المدراء وكل من

المتغيرات الآتية: ١- الجنس، ٢- العمر، ٣- ما لدى أفراد العينة من خلفية حول برامج الوسائل التعليمية المكتبية المدرسي.

وفي دراسة لواتسون [١٠] على عينة مكونة من ١٣٢ مدرسًا يعملون في سبع كليات للمعلمين حول اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو استعمال الوسائل التعليمية والتكنولوجيات التعليمية الحديثة، أظهرت النتائج بأن: ١- هناك قبولاً عاما فيما يتعلق باستعمال الوسائل التعليمية والتكنولوجيات التعليمية الحديثة. ٢ - يبدو أن عمر المشاركين في الدراسة لا يعد عاملا يمكن أن يؤثر في اتجاهات المعلمين نحو استعمال الوسائل التعليمية والتكنولوجيات الحديثة. ٣ - أظهر الجنسان ذكورا وإناثا اتجاهات إيجابية نحو التكنولوجيا الحديثة. ٤- أظهر الأشخاص الذين لم يحصلوا على تدريبات سابقة في مجال التكنولوجيا اتجاها أكثر إيجابية من الأشخاص الذين كانت لديهم تدريبات سابقة في هذا المجال.

وقد أجرى سيريجاونجس [١١] دراسة لمقارنة اتجاهات ٤٨٨ عضو هيئة تدريسية في ثلاث جامعات في تايلندا نحو تكنولوجيا وسائل الاتصال التعليمية ومدى اختلاف هذه الاتجاهات باختلاف الجنس، والوظيفة، والعمر، ومستوى التعليم، والخبرة. وقد كان من نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات هؤلاء المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم وكل من المتغيرات الآتية: الجنس، والعمر، ومستوى التعليم، والخبرة في مجال التدريس، والوظيفة الحالية.

وفي دراسة لبوكت [٧] لمعرفة تأثير استخدام تكنولوجيا التعليم في مساق يدرسه مدرسون للمرحلة الابتدائية في سنتهم الأولى، فيما يتعلق باتجاهات هؤلاء المدرسين نحو تكنولوجيا التعليم. وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك اتجاها عاما إيجابيا لدى أفراد العينة نحو تفضيل استخدام تكنولوجيا التعليم، وأن هناك علاقة قوية بين اتجاهات المعلمين واستخدام تكنولوجيا التعليم داخل حجرة الصف، وأن كلا من الاتجاه والاستخدام مرتبط بمدى تفوق المنطقة التعليمية من الناحية الأكاديمية، كذلك إنه مرتبط أيضا بمقدار الدعم المالي المقدم لكل طالب في

هذه المنطقة التعليمية. وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة عمل تدريب في مجال تكنولوجيا التعليم للمعلمين أثناء الخدمة، بالإضافة إلى توفير مزيد من المعدات التكنولوجية والبرمجيات التعليمية.

كما أجرى سمث [١٢] دراسة على عينة من ٢٧٧ مدرسا ثانويا لتحديد العلاقة بين اتجاهات هؤلاء المدرسين نحو تكنولوجيا التعليم واستعمالهم الحقيقي لتكنولوجيا التعليم من ناحية ومتغيرات الجنس، والعمر، والدرجة العلمية، والخبرة في مجال التدريس، والخبرة في مجال تكنولوجيا التعليم، والتخصص، ومستوى المساق من ناحية أخرى. وقد وجدت هذه الدراسة أن هناك علاقة بين كمية التدريب في مجال تكنولوجيا التعليم وكل من الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم واستعمال التقنيات في التعليم. ولكن هذه الدراسة لم تجد علاقة بين كل من المتغيرات الآتية وهي الجنس، والعمر، والدرجة العلمية، والخبرة في مجال التدريس، والتخصص، ومستوى المساق، ومتغير الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم أو استخدام التكنولوجيا في التعليم.

كما بحث لويس [٦] وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بأهمية التكنولوجيا في تحسين العملية التعليمية، فوجد أن معظم أفراد العينة لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم لأنها مهمة باعتقادهم في تحسين التعليم وتساعد في إيجاد الحلول لكثير من المشاكل في مجال التعليم، وإلا ستبقى هذه المشاكل دون حل. من ذلك، التعرف على التلميذ الذي هو بحاجة لمزيد من المساعدة. وتشير دراسة لويس أيضا إلى أن الزيادة في استعمال تكنولوجيا ما غالبا ما تساعد في التغلب على المشكلات المرتبطة مع استعمال تلك التكنولوجيا، مثال ذلك الخوف من الكمبيوتر. وقد وجد لويس أيضا أن معظم أعضاء الهيئة التدريسية في تلك المؤسسة يعدون التكنولوجيا عاملا هاما مساعدا في العملية التعليمية، كما أنها عامل هام أيضا في التعرف على كيف يتعلم مختلف التلاميذ. ومن ناحية أخرى، فإن البعض منهم عد أن التكنولوجيا تهدد دورهم التعليمي ووظائفهم.

وفي دراسة حول نفس الموضوع قامت بها الزغل [١٣] على عينة اشتملت على ٣٠ طالبا وطالبة من طلبة مساق استخدام وإنتاج الوسائل التعليمية في تكنولوجيا التعليم (استخدم مقياس

للاتجاهات قبل دراسة المساق وبعده)، وبينت النتائج أن دراسة ذلك المساق قد أسهمت إسهاما إيجابيا في زيادة التحصيل عند الطلبة، وفي تحسين اتجاهات هؤلاء الطلبة نحو تكنولوجيا التعليم.

وفي دراسة لاكينو [١٤] على عينة من ٤٠ طالبا وطالبة حول اتجاهات طلبة مساق تكنولوجيا التعليم نحو استخدام الوسائل السمعية البصرية بعد دراسة ذلك المساق. توصلت هذه الدراسة إلى أن الاتجاهات تتأثر بمدى توافر الوسائل ومدى النجاح والقدرة على استخدام هذه الوسائل بشكل فعال وجيد.

وفي دراسة أبو زينة [١٥] لمعرفة أثر أسلوب التغذية الراجعة المرتبة (استخدام شريط فيدوي) في الإعداد الأدائي لمعلمي الرياضيات في الأردن وتطوير اتجاهات إيجابية نحو تدريس الرياضيات، توصلت هذه الدراسة إلى أن دمج الأسلوبين معا (التقليدي الدارج وأسلوب التغذية الراجعة المرئية)، بالإضافة إلى الإشراف المباشر والمتواصل عليه في المخبر التلفزيوني من قبل مدرس المساق، يمكن أن يعزز عند هؤلاء المعلمين السلوك الإيجابي ويعدل السلوك السلبي عندهم.

وفي دراسة قامت بها حمدي [١٦] لمعرفة اتجاهات مدرسي كليات المجتمع والجامعات الأردنية نحو تكنولوجيا التعليم وأثر كل من المؤسسة، وجنس المدرس، ومستواه العلمي وتخصصه، وخبرته في اتجاهاته نحو تكنولوجيا التعليم. وقد دلت النتائج على أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون باتجاهات إيجابية ولكن ليست عالية نحو تكنولوجيا التعليم. وقد وجدت أيضا أن مدرسي كليات المجتمع ومن يحملون شهادات البكالوريوس والماجستير، والمدرسين الحديثي التعهد بالتدريس، وذوي التخصص العلمي يتمتعون باتجاهات إيجابية أعلى من اتجاهات مدرسي الجامعات بشكل عام ومن يحملون الدكتوراه بشكل خاص، والمدرسين الذين أمضوا خمس سنوات فأكثر في التدريس، وذوي التخصص الأدبي. ولم يكن أي أثر لعامل جنس المدرس.

وقد قام أبو راس [١٩] بالإشراف على برنامج تدريب للمدرسين في مجال وسائل وتقنيات التعليم الذي اعتمدته وزارة المعارف السعودية لمدة أسبوعين. وقد اشتمل البرنامج على مدرس من كل مدرسة في جميع أنحاء المملكة ولجميع المراحل التعليمية. وقد أظهرت نتائج هذا البرنامج التدريبي قدرته على تنمية اتجاهات إيجابية لدى المدرسين نحو الوسائل التعليمية. كما

أظهرت دور هذه الوسائل في تحسين عملية التعليم وبث روح الحماس عند هؤلاء المدرسين نحو استخدام الوسائل التعليمية.

كما قام سرحان [١٧] بدراسة للكشف عن اتجاهات معلمي المواد العلمية نحو الوسائل التعليمية في المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم التابعة لمنطقة عمان الكبرى. وقد أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو استخدام الوسائل التعليمية. ولم تجد هذه الدراسة علاقة بين كل من المتغيرات الآتية: المؤهل العلمي وسنوات الخبرة من ناحية، ومتغير الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى.

وفي دراسة أجراها عبدالله والسويدي [١٨] لمعرفة اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم الشرعية نحو استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس في كافة مراحل التعليم العالي في دولة قطر، توصلت الدراسة إلى أن لدى عينة أفراد الدراسة اتجاهات سلبية نحو استخدام الوسائل التعليمية.

ويرى القلا [٢٠] ضرورة إعداد المعلمين وتدريبهم على تقنيات التعليم بشكل جيد من أجل كسب اتجاهات إيجابية نحوها، وأن الاتجاهات السلبية للمعلمين يمكن أن تعزى إلى فشل بعض البرامج التدريبية المتعلقة بتقنيات التعليم.

وفي دراسة للجملان [٢١]، وذلك لمعرفة أثر التلفزيون كوسيلة تعليمية في اتجاهات طلبة جامعة البحرين، توصل الباحث إلى أن هناك اتجاهات إيجابية نحو استخدام التلفزيون كوسيلة تعليمية، وأن التلفزيون يثير اهتمام الطلبة نحو التعلم ويجعل اتجاهاتهم أكثر إيجابية.

كما أجرى الخياط والعجمي [١] دراسة تحت عنوان استخدام معلمي المواد الاجتماعية لوسائل الاتصال التعليمية بالمرحلة الثانوية. وقد توصل الباحث إلى أن استخدام الوسائل التعليمية يساعد في تحقيق الأهداف التدريسية وتشويق الطلاب وجذب انتباههم، وتقريب موضوع الدرس إلى مستوى إدراكهم، وتحسين اتجاهاتهم نحو موضوع الدرس.

ونلاحظ من الدراسات السابقة المتعلقة بالاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم والعوامل المؤثرة فيه، أن هناك قلة في هذا النوع من الدراسات، سواء على المستوى المحلي أو على مستوى الوطن العربي.

مجتمع الدراسة وعينتها

بلغ عدد معلمي مجتمع الدراسة ٤٣٦٠ معلما ومعلمة موزعين على ٢٦٨ مدرسة[٢٢]. تم اختيار ١٨٠ مدرسة منها بالطريقة العنقودية العشوائية. ثم تم اختيار معلم عشوائيا من كل مدرسة من هذه المدارس، بحيث تشتمل العينة على المراحل الثلاث (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) وتتنوع فيها الخبرات التعليمية والمؤهلات العلمية وجنس المعلم. اعتمد الباحث الطريقة العنقودية العشوائية باختيار المدارس حتى تكون جميع المدارس ممثلة في العينة. ولو تم اختيار العينة من مجموع المعلمين فهناك احتمال أن عدد المعلمين في العينة لا يمثل إلا منطقة معينة أو عددا قليلا من المناطق. تسلم الباحث ١٣٩ نسخة من أداة الدراسة من أصل ١٨٠ نسخة، وبذلك تكون نسبة النسخ المستردة ٧٧.٢٪، وقد تم إسقاط بعض الحالات لعدم اكتمال المعلومات.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على مقياس للاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم من إعداد حمدي [١٦][١] بعد أن تم إجراء بعض التعديلات عليه من قبل الزغل [١٣]. وللمقياس درجات عالية من الصدق والثبات، حيث إن معامل ثبات المقياس بلغت ٠.٨٢، وقد تم التحقق من صدقه عن طريق لجنة من المحكمين، كما هو معمول به في مثل هذه الحالات. وقد تكون الاستبانة في صورتها النهائية من ٤٠ فقرة كان ٢٠ منها إيجابية و ٢٠ فقرة أخرى سلبية يتوقع من المعلم أن يقدم إجابات عن كل فقرة ويعبر عن رأيه بها صراحة. ولكل فقرة من هذه الفقرات ثلاث إجابات هي: أوافق، وغير متأكد، ولا أوافق. ويوضح جدول رقم ١ طريقة تصحيح ومعاملة الإجابات عن فقرات الأداة.

---

١ تم الاتصال بالدكتورة نرجس حمدي وأخذ موافقتها على استعمال الأداة.

جدول رقم ١. طريقة تصحيح ومعاملة الإجابات عن فقرات الأداة

مستوى الإجابة	الفقرة الإيجابية	الفقرة السلبية
أوافق	٣	١
غير متأكد	٢	٢
لا أوافق	١	٣

ويتم حساب علامة المفحوص على المقياس بجمع العلامات التي حصل عليها على فقرات الاستبانة، وأن العلامة الكلية على المقياس تعبر عن نوع الاتجاه وقوته حيث تحسب العلامة الكلية بجمع التقديرات للمعلم الواحد على كل الفقرات، وكلما ارتفعت علامة المفحوص على المقياس دل ذلك على اتجاه إيجابي نحو تكنولوجيا التعليم. ويدل المتوسط الحسابي الذي يقع ما بين (١,٥-٢,٥) على أن المبحوث لا يبدي اتجاها واضحا نحو تكنولوجيا التعليم، وأن وقوع المتوسط الحسابي فوق هذه القيمة يدل على أن الاتجاه إيجابي. أما إذا قل المتوسط الحسابي عن هذه القيمة، فإن هذا يدل على أن اتجاه المعلم سلبي نحو تكنولوجيا التعليم.

المعالجة الإحصائية

١ - تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحديد اتجاهات المبحوثين نحو تكنولوجيا التعليم.

٢ - أستخدم اختبار (ت) للتعرف على العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم وكل من المتغيرات الآتية: الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة في مجال التدريس، وأخذ أو عدم أخذ مساقات في تكنولوجيا التعليم، والمؤهل الدراسي.

٣ - أستخدم تحليل التباين للفروق بين المتوسطات لمعرفة فيما إن كان هناك فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى المرحلة التي يدرسون فيها (ابتدائية، إعدادية، ثانوية).

خصائص أفراد العينة

لقد تضمنت الاستبانة (التي وزعت على أفراد العينة من المعلمين والمعلمات في محافظة إربد) عدداً من الفقرات استفسرت عن معلومات عامة تتعلق بالجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (علمي، أدبي)، وسنوات الخبرة في التدريس، التعرض لمساقات في تكنولوجيا التعليم، والمؤهل، ثم المرحلة التي يعمل بها المجيب عن الاستبانة. وقد تم اختيار الباحث لهذه المتغيرات بعد دراسته للأدب السابق والمتعلق بالاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم، وذلك من أجل معرفة فيما إذا كانت هناك فروق في الاتجاهات تعزى لهذه المتغيرات.

الجنس

تدل النتائج الموضحة في جدول رقم ٢ أن مجموع أفراد العينة هو ١٣٩ فرداً بينهم ٦٨ ذكرا بنسبة تعادل ٤٨,٩٪ والباقي إناث وعددهم ٧١ أنثى بنسبة تعادل ٥١,١٪ . ونستنتج من هذا أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور في العينة المختارة.

جدول رقم ٢. توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	٦٨	٤٨,٩٪
إناث	٧١	٥١,١٪
المجموع	١٣٩	١٠٠٪

التخصص

تشير النتائج إلى أن ٤٨ فردا من أفراد العينة تخصصهم علمي؛ أما باقي أفراد العينة وعددهم ٩١ شخصا، فإنهم من ذوي التخصص الأدبي. بمعنى أن أصحاب التخصص الأدبي حوالي ضعف عدد أفراد أصحاب التخصص العلمي في العينة.

سنوات الخبرة في مجال التدريس

يلاحظ من جدول رقم ٣ أن أكثر من ثلثي أفراد العينة تقريبا لديهم خبرة ست سنوات فأكثر ؛ أما باقي أفراد العينة ونسبتهم ٢٣,٧٪ فلديهم خبرة أقل من ست سنوات.

جدول رقم ٣ . توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة في مجال التدريس

الفئة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٦ سنوات	٣٣	٢٣,٧٪
ست سنوات فأكثر	١٠٦	٧٦,٣٪
المجموع	١٣٩	١٠٠٪

التعرض لمساقات في تكنولوجيا التعليم

يتضح من جدول رقم ٤ بأن ٣٩ شخصا فقط من مجموع أفراد العينة قد أخذت مساقات في تكنولوجيا التعليم. أما الباقي وعددهم ١٠٠ شخص، فلم يأخذوا مساقات في تكنولوجيا التعليم. ومعنى هذا أن قسما كبيرا من أفراد العينة ونسبتهم ٧١,٩٪ لم تأخذ مساقات في تكنولوجيا التعليم.

جدول رقم ٤. عدد ونسبة أفراد العينة التي أخذت والتي لم تأخذ مساقات في تكنولوجيا التعليم

الفئة	العدد	النسبة
أخذت مساقات في تكنولوجيا التعليم	٣٩	٢٨,١٪
لم تأخذ مساقات في تكنولوجيا التعليم	١٠٠	٧١,٩٪
المجموع	١٣٩	١٠٠٪

المؤهل الدراسي

تشير النتائج إلى أن ٧٤ فردا من أفراد العينة يحملون شهادة البكالوريوس (نسبتهم ٥٣.٢٪) وأن ٦٥ شخصا من أفراد العينة يحملون شهادة دبلوم كلية مجتمع (نسبتهم ٤٦.٨٪). معنى هذا أن هناك تقاربا في العدد بين من يحملون شهادة البكالوريوس وبين من يحملون شهادة دبلوم كلية مجتمع.

المرحلة التعليمية

لقد دلت النتائج على أن ٤١ شخصا (نسبتهم ٢٩.٥٪) يعملون في المرحلة الابتدائية، وأن ٤١ شخصا آخرين (نسبتهم ٢٩.٥٪) يعملون في المرحلة الإعدادية، وأن باقي أفراد العينة وعددهم ٥٧ شخصا (نسبتهم ٤١٪) يعملون في المرحلة الثانوية.

النتائج ومناقشتها

الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم

يوضح جدول رقم ٥ عدد المعلمين حسب اختيارهم لكل من الاختيارات أوافق، وغير متأكد، ولا أوافق، كما يوضح هذا الجدول المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة.

جدول رقم ٥ . اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم

الرقم	الفقرة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	تعد الوسائل التعليمية مضيعة للوقت والجهد والمال.	٥	٤	١٣٠	٢.٩٠	٠.٤٠	١
٢	الوسائل التعليمية تزيد من دافعية الطالب نحو التعلم.	١٢٧	٤	٨	٢.٨٦	٠.٤٩	٣

تابع جدول رقم ٥

الرقم	الفقرة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣	تساعد الوسائل التعليمية في تثبيت المعلومات التي يكتسبها الطالب.	١٢٩	٤	٦	٢,٨٨	٠,٤٤	٢
٤	أنظر إلى التقنيات التعليمية كوسيلة فعالة في نقل المعلومات وإيصالها.	١٢٢	١٠	٧	٢,٨٣	٠,٥٠	٦
٥*	أنني قادر على تعليم ما أريد دون الحاجة لاستخدام التقنيات التعليمية.	٢٢	٣٢	٨٥	٢,٤٥	٠,٧٥	٢٧
٦*	لا أعتقد أنه من المناسب إضاعة جزء من وقت محاضرتي في عرض فلم تعليمي ذي علاقة مباشرة بالموضوع الذي أدرسه.	٢١	٣	١١٥	٢,٦٨	٠,٧٢	١٥
٧	أرغب في زيادة معارفي حول مفهوم تكنولوجيا التعليم وتطبيقاتها التربوية.	١١٩	٩	١١	٢,٧٨	٠,٥٨	٩
٨	لا أمانع في الانضمام إلى أية دورة تدريبية تساعد في التدرب على استخدام التقنيات في التعليم.	١١١	٩	١٩	٢,٦٦	٠,٧١	١٦
٩	أفضل استخدام التقنيات التعليمية في التعليم نظرا لأهميتها في توسيع مدركات الطلبة في مراحل التعليم المدرسي.	١٢٣	٦	١٠	٢,٨١	٠,٥٥	٧
١٠	يساعدني اعتماد التقنيات التعليمية على مراعاة الفروق الفردية بين طلابي.	٨٧	٣٢	٢٠	٢,٤٨	٠,٧٤	٢٤
١١	إن استخدام الوسائل التعليمية يزيد من قدرة الطالب على فهم المادة.	١٢٤	٤	١١	٢,٨١	٠,٥٦	٨
١٢*	إن في اعتماد التقنية التربوية قتلا لروح المشاركة والعمل الجماعي لدى الطلبة.	٢٩	٢٠	٩٠	٢,٤٤	٠,٨٢	٢٨

تابع جدول رقم ٥

الرقم	الفقرة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٣	أميل إلى استخدام التقنيات التعليمية للتنويع في أساليب العرض والتدريس.	١٠٥	١٣	٢١	٢,٦٠	٠,٧٤	٢١
١٤*	أستخدم التقنيات في تدريسي كي يرضى عني المسؤولون في العمل.	٣٩	٧	٩٣	٢,٣٩	٠,٩٠	٢٩
١٥	أميل إلى استخدام التقنيات لأنها تجعل التعلم ممتعا لدى طلابي.	١١١	٧	٢١	٢,٦٥	٠,٧٣	١٧
١٦	أرى أنه في استخدام التقنية التربوية تحسين نوعية التدريس.	١٢٥	٦	٨	٢,٨٤	٠,٥٠	٤
١٧*	أرى أن دور المتعلم ينحصر في دور المشاهد السلبي عند استخدام التقنيات التربوية داخل غرفة الصف.	٣٠	١٥	٩٤	٢,٤٦	٠,٨٣	٢٦
١٨*	أعتقد بأن المدرس الماهر هو الذي يعتمد على نفسه في توصيل المعلومات دون اللجوء إلى أية وسيلة تعليمية.	٢٤	١٩	٩٦	٢,٥٢	٠,٧٧	٢٣
١٩	أؤكد على ضرورة استخدام التقنيات في التعليم كعامل مساعد للتدريس.	١١٣	٩	١٧	٢,٦٩	٠,٦٨	١٣
٢٠*	أعتقد أن إعداد التقنيات التعليمية والتجهيز لها ليس من مهماتي كمدرس.	٤٤	٢٤	٧١	٢,٦٢	٠,٧٢	١٩
٢١	أميل إلى استخدام التقنيات التعليمية لأنها تساعد في تغيير دور المدرس من ملقن إلى موجه ومرشد.	١٠٥	١٥	١٩	٢,٦٢	٠,٧٢	٢٠
٢٢*	يؤدي استخدام الأجهزة التقنية في التعليم إلى تحويل العلاقة الإنسانية القائمة بين المعلم والمتعلم إلى علاقة آلية ميكانيكية.	٣٧	٣٣	٦٩	٢,٢٣	٠,٨٥	٣٧

تابع جدول رقم ٥

الرقم	الفقرة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢٣	تصلح التقنيات التعليمية للتعليم بكافة المراحل إذا ما روعي في إنتاجها جوانب النمو المختلفة.	١٢٤	٨	٧	٢,٨٤	٠,٤٩	٥
٢٤*	لا أظن أن بإمكان الوسائل التعليمية أن تعبر عن موضوعات ذات طبيعة صعبة ومعقدة.	٣٢	٣٤	٧٣	٢,٢٩	٠,٨٢	٣٤
٢٥*	من الصعب أن تنجح التقنيات التعليمية في المساهمة في تدريس المواد الإنسانية والأدبية.	٣٣	٢٤	٨٢	٢,٣٥	٠,٨٤	٣١
٢٦	أرى في التخصصات العلمية مجالا واسعا لاستخدام التقنيات في التعليم.	١١٤	٩	١٦	٢,٧١	٠,٦٦	١٢
٢٧	أستخدم التقنية التعليمية كعامل معزز لتعليم طلبتي.	١١٩	١٠	١٠	٢,٧٨	٠,٥٦	١٠
٢٨	أستخدم التقنية التعليمية حين أشعر بأن الملل قد بدأ يتسرب لطلابي.	٦٤	٢٧	٤٨	٢,١٢	٠,٨٩	٣٩
٢٩	أحكم على كفاءة التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة من خلال مقدار توافر الأجهزة والتقنيات المستخدمة في الميدان.	٧٨	٣٠	٣١	٢,٣٤	٠,٨٢	٣٢
٣٠	أعتقد أن المدرس الذي لم يسبق له أن أعد وسيلة تعليمية لعمله هو أبعد ما يكون عن المدرس التكنولوجي الحديث.	٧١	٣٠	٣٨	٢,٢٤	٠,٨٦	٣٥
٣١	إن في اعتماد التكنولوجيا في التعليم تحديث للعملية التربوية بكافة جوانبها.	١١٧	٨	١٤	٢,٧٤	٠,٦٣	١١
٣٢*	أظن أنه يصعب تطبيق معطيات التكنولوجيا التربوية الحديثة في مجتمعنا التربوي النامي القائم حاليا.	٤٤	١٨	٧٧	٢,٢٤	٠,٩١	٣٦

تابع جدول رقم ٥

الرقم	الفقرة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣٣*	لا أميل لاعتماد التقنيات في التدريس لأن في حصول التلاميذ على المعلومات من أي مصدر غير الأستاذ زعزعة لصورة المعلم في أذهان الطلبة.	١٤	١٥	١١٠	٢,٦٩	٠,٦٥	١٤
٣٤*	أعزف عن استخدام التقنيات في التعليم لأنها تحتاج إلى الكثير من الإعداد العلمي المسبق لمادة الدرس.	٣١	٢	٩٦	٢,٤٧	٠,٨٤	٢٥
٣٥*	أخشى من حدوث الفوضى بين طلابي من جراء استخدامي للتقنية التعليمية.	٢٤	١٣	١٠٢	٢,٥٦	٠,٧٧	٢٢
٣٦*	إن العائد أو المردود المتوقع من استخدام التقنية التربوية أقل بكثير من تكاليف الحصول عليها.	٣٢	٢١	٨٦	٢,٣٩	٠,٨٤	٣٠
٣٧*	أعزف عن اعتماد التقنيات التعليمية في التعليم بسببِ اعتيادي على أسلوب جيد ومحدد في التدريس يخلو من استخدامها.	١٩	١٣	١٠٧	٢,٦٣	٠,٧١	١٨
٣٨*	يحد استخدام التقنيات التعليمية من تنمية عناصر الإبداع والابتكار لدى المتعلمين.	٦١	٩	٦٩	٢,٠٦	٠,٩٧	٤٠
٣٩*	اعتمد على التقنيات في التدريس لأنها تعطيني قسطا من الراحة عندما أكون متعبا أو غير ميال للتدريس.	٥٠	١٠	٧٩	٢,٢١	٠,٩٤	٣٨
٤٠*	مهما قيل عن نجاح التكنولوجيا التربوية في تحسين نواتج التعلم إلا أنها قد فشلت في تحقيق ما وجدت من أجله.	٣١	٣٠	٧٨	٢,٣٤	٠,٨٢	٣٣

* هذه الفقرات سلبية وقد أعطيت ٣ نقاط على الخيار لا أوافق، نقطتان على الخيار غير متأكد، نقطة واحدة على الخيار أوافق. أما الفقرات الأخرى، فهي فقرات إيجابية، وقد أعطي الخيار موافق ٣ نقاط، ونقطتان على الخيار غير متأكد، نقطة واحدة على الخيار غير موافق.

ومن الملاحظ أن المتوسط الحسابي للفقرات (٥ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٤ ، ٣٦ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٠) يقع ما بين (١,٥ - ٢,٥) وعددها ١٨ فقرة. وهذا يعني أن الاتجاه غير واضح أو غير محدد على هذه الفقرات. أما الفقرات الأخرى وعددها ٢٢ فقرة ، فمتوسطها الحسابي يزيد على ٢,٥ ، وتعبر عن اتجاه إيجابي.

وحيث إن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات يعادل ٢,٥٤ ، لذا فإنه يمكننا القول بأن أفراد عينة الدراسة يتمتعون باتجاهات إيجابية ولكن ليست عالية نحو تكنولوجيا التعليم. وبالتالي فإن لدى مجتمع الدراسة اتجاها إيجابيا أيضا نحو تكنولوجيا التعليم. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة حمدي [١٦] ، وبوكت [٧] ، ولويس [٦]. وقد يعود تدني هذا المتوسط الحسابي إلى قلة عدد أفراد العينة الذين أخذوا مساقات في تكنولوجيا التعليم ، حيث إن نسبتهم لا تزيد على ٢٨٪ إلى عدد أفراد العينة . ومن المعروف بأن هناك علاقة قوية بين اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم وأخذ مساقات في هذا المجال [١٣].

ومن الملاحظ أيضا وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم ، حيث نجد أن الفقرة رقم (١) "تعد الوسائل التعليمية مضيعة للوقت والجهد والمال ، " قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية (٣,٩٠)، وتحمل الرتبة رقم (١). أما أقل هذه الفقرات من حيث المتوسط الحسابي ، فهي الفقرة رقم (٣٨) "يحد استخدام التقنيات التعليمية من تنمية عناصر الإبداع والابتكار لدى المعلمين ، " حيث إن متوسطها الحسابي (٢,٠٦)، وتحمل الرتبة رقم (٤٠).

التباين في الاتجاه بين أفراد العينة

التباين في الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم بين أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس

لقد دلت نتائج اختبار (ت) لاستجابات أفراد العينة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الذكور واتجاهات الإناث نحو تكنولوجيا التعليم ، كما يبدو لنا ذلك من جدول رقم ٦ ، حيث إن قيمة (ت) ٠,٥٨ ، ومستوى الدلالة ٠,٥٦ . وهذه النتيجة تتفق مع

نتيجة دراسة الديويدي [٨] ، ودراسة واتسون [١١] ، ودراسة سيراونجسي [١١] ، ودراسة سمث [١٢].وعلى هذا ، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس، إلى أنه إذا ما أردنا تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعليم وجب علينا ألانوجه اهتمامنا نحو فئة معينة من المعلمين أو المعلمات بل لا بد من التركيز على الفئتين معا على حد سواء.

جدول رقم ٦. نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط علامات المعلمين والمعلمات على مقياس اتجاهات أفراد العينة نحو تكنولوجيا التعليم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المعلمون	٦٨	١٠١,٢٤	١١,٣٨	٠,٥٨	٠,٥٦
المعلمات	٧١	١٠٢,٢٨	٩,٧٢		

التباين في الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم بين أفراد العينة وفقا لمتغير التخصص

يلاحظ من جدول رقم ٧ (الذي يظهر نتائج اختبار (ت) لاستجابات أفراد العينة) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد العينة تعزى إلى التخصص (علمي ، أدبي)، حيث إن قيمة (ت) ١,٦٩ ، ومستوى الدلالة ٠,٠٩. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة سمث [١٢] ، وتختلف مع النتيجة التي توصل إليها كل من الدويري [٨] وحمدي [١٦]. وعلى هذا، فإنه يجب علينا الأنفرق بين التخصصين (علمي ، أدبي) إذا ما رغبنا في تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعليم.

جدول رقم ٧. نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط علامات أفراد العينة حسب التخصص على مقياس الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
علمي	٤٨	١٠٣,٨٣	١٠,١٨	١,٦٩	٠,٠٩
أدبي	٩١	١٠٠,٦٨	١٠,٦٢		

التباين في الاتجاه بين أفراد العينة وفقا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

نستدل من جدول رقم ٨ أن اتجاهات أفراد العينة نحو تكنولوجيا التعليم لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة في مجال التدريس ، حيث إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة الذين خبرتهم التدريسية أقل من ست سنوات وأفراد العينة الذين خبرتهم التدريسية ست سنوات فأكثر، حيث إن قيمة (ت) ٠,٤٤ ، ومستوى الدلالة ٠,٦٦. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيراونجس [١١]، ودراسة سمث [١٣] ، ودراسة عبدالله والسويدي [١٨]. وعلى هذا، فإن علينا ألا نأخذ بعين الاعتبار سنوات الخبرة في مجال التدريس عند المعلمين إذا ما رغبنا في تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعليم لدى هؤلاء المعلمين.

جدول رقم ٨ . نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط علامات أفراد العينة حسب سنوات الخبرة في التدريس على مقياس الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أقل من ٦ سنوات	٣٣	١٠٢,٤٨	٨.٩٥	٠,٤٤	٠,٦
أكثر من ٦ سنوات	١٠٦	١٠١,٥٥	١١,٠٢		

التباين في الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم بين أفراد العينة وفقا لمتغير التعرض لمساقات في تكنولوجيا التعليم

يبين جدول رقم ٩ أن قيمة (ت) هي ١,٤٦ ومستوى الدلالة ٠,١٤٧ ، وهذه القيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا ٠,٠٥ . وهذه النتيجة تختلف عن النتيجة التي توصلت إليها دراسة الزغل [١٣] ، وهذا يعني أن التعرض لمساقات في تكنولوجيا التعليم لا يحسن من اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم. وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى قلة عدد أفراد العينة الذين أخذوا مساقات في تكنولوجيا التعليم ، حيث إن نسبتهم لا تزيد على ٢٨٪ من أفراد العينة.

جدول رقم ٩. نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسط علامات أفراد العينة حسب متغير التعرض لمساقات في تكنولوجيا التعليم على مقياس الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ٠ت)	مستوى الدلالة
أخذت مساقات	٣٩	٩٩,٦٩	١١,٨٤	١,٤٦	٠,١٤٧
لم تأخذ مساقات	١٠٠	١٠٢,٥٨	٩,٩٣		

التباين في الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم بين أفراد العينة وفقا لمتغير المؤهل

يلاحظ من جدول رقم ١٠ أن قيمة (ت) ٢.٤٥ وأن مستوى الدلالة ٠,٠١٦ . وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا ٠,٠٥ لصالح من يحملون شهادة البكالوريوس على من يحملون شهادة دبلوم كلية المجتمع. وهذا يعني أن اتجاهات المعلمين ممن يحملون شهادة البكالوريوس أكثر إيجابية من اتجاهات المعلمين ممن يحملون شهادة كلية المجتمع . وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من سيريجاونجس [١١] ، وسمث [١٦]، وحمدي [١٦]، وسرحان [١٧]. وهي نتيجة منطقية تؤكد على أهمية الحصول على البكالوريوس بالنسبة للمعلمين والمعلمات في مراحل التدريس المختلفة. وهذا ما تسعى إليه الآن وزارة التربية والتعليم الأردنية ، وأن مثل هذا الأمر سيعمل مستقبلا بصورة مباشرة أو غير مباشرة على تقوية الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو تكنولوجيا التعليم. وذلك لأن المعلمين ستزداد معلوماتهم ومهاراتهم فيما يتعلق بتكنولوجيا التعليم كلما ازداد مستوى التعليم عندهم وهذا بالتالي سيؤدي إلى تكون اتجاه إيجابي لديهم نحو هذا الموضوع.

جدول رقم ١٠. نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسط علامات أفراد العينة حسب المؤهل على مقياس الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بكالوريوس	٧٤	١٠٣.٧٨	١٠.٨٣	٢.٤٥	٠.٠١٦
دبلوم كلية مجتمع	٦٥	٩٩.٤٧	٩.٧٨		

التباين في الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم بين أفراد العينة وفقا لمتغير المرحلة التي يدرس بها هؤلاء المعلمون

يبين جدول رقم ١١ المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، وأعداد المعلمين في كل مرحلة. كما يبين جدول رقم ١٢ نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم . وحيث إن قيمة ف (١,٥٧) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الذي اعتمدته الدراسة (α = ٠,٠٥) ، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم تعزى إلى المرحلة التي يدرسون بها. ومعنى هذا أن علينا ألا نأخذ بعين الاعتبار المرحلة التي يدرس بها المعلون حينما نرغب في تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعلم ، وألا نركز على أية مرحلة من مراحل التدريس الابتدائية ، أو الإعدادية ، أو الثانوية دون الأخرى حينما ننوي القيام بمثل هذا العمل ، وأن نتعامل مع جميع هذه المراحل على حد سواء.

جدول رقم ١١. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات المعلمين في كل من المراحل الثلاث على مقياس الاتجاهات نحو تكنولوجيا التعليم وعدد المعلمين في كل مرحلة

المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ابتدائية	٤١	١٠١,٧٦	٨,٦٣
إعدادية	٤١	٩٩,٥٦	١١,٤٧
ثانوية	٥٧	١٠٣,٣٧	١٠,٩٧

جدول رقم ١٢. نتائج تحليل التباين لاتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم مقسمين حسب المرحلة التي يدرسون فيها (ابتدائية، إعدادية، ثانوية)

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المرحلة	٢	١٧٢,٨٥	١,٥٧	٠,٢١٢
الخطأ	١٣٦	١١٠,٢٣		

الاستنتاجات

في ضوء أهداف البحث وتساؤلاته يستنتج الباحث ما يلي:

١ - وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين في مجتمع الدراسة نحو تكنولوجيا التعليم، وهذا بالتالي يمكن أن نتنبأ منه بأنه يمكن الاستفادة من هؤلاء المعلمين في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

٢ - وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم. حيث نجد أن الفقرة رقم (١) "تعد الوسائل التعليمية مضيعة للوقت والجهد والمال،" قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية (٣,٩٠)، وتحمل الرتبة رقم (١). أما أقل هذه الفقرات من حيث المتوسط الحسابي، فهي الفقرة رقم (٣٨)، "يحد استخدام التقنيات التعليمية من تنمية عناصر الإبداع والابتكار لدى المعلمين، "حيث إن متوسطها الحسابي (٢,٠٦)، وتحمل الرتبة رقم (٤٠).

٣ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح من يحملون شهادة البكالوريوس على من يحملون شهادة دبلوم كلية المجتمع وهذا يؤكد أهمية الحصول على شهادة البكالوريوس، وبالتالي العلاقة بين مستوى التعليم وتكوين اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعليم.

٤ - أشارت النتائج أيضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم من ناحية وكل من الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة في التدريس، والتعرض لمساقات في تكنولوجيا التعليم، والمرحلة التي يعمل بها المبحوثين من ناحية أخرى. وعلى هذا ، فإن علينا كمربين ألا نركز على هذه المتغيرات حينما نود تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعلم لدى معلمينا ومعلماتنا.

التوصيات

بعد الاطلاع على نتائج هذه الدراسة، استطاع الباحث التوصل إلى مجموعة من التوصيات هي:

١ - حيث إن هذه الدراسة توصلت إلى أن مستوى التعليم عامل هام يمكن أخذه بعين الاعتبار عند تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعليم، فإنني أوصي المسؤولين على المستوى المحلي وعلى مستوى الوطن العربي بأن يعملوا على رفع المستوى التعليمي لدى معلمينا في المدارس، وأن يسعوا للحصول على شهادة البكالوريوس بدلاً من دبلوم كلية المجتمع، وهذا ما تقوم به وزارة التربية والتعليم الأردنية حاليا.

٢ - إجراء مزيد من الدراسات على جميع مناطق المملكة، وعلى مستوى الوطن العربي، وعلى عينة أكبر من المعلمين، حول علاقة اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم ببعض المتغيرات الأخرى غير التي استخدمت في هذه الدراسة، من أجل الكشف عن بعض المتغيرات التي يمكن أن تساعدنا كمربين في تنمية اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا التعليم.

٣ - إجراء دراسات عن اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم، وعلاقة ذلك بمدى استخدام الوسائل التعليمية من قبل هؤلاء المعلمين.

المراجع

[١] الخياط، عبد الكريم، و معدي العجمي. "استخدام معلمي المواد الاجتماعية لوسائل الاتصال التعليمية بالمرحلة الثانوية نظام المقررات والفصلين الدراسيين في الكويت." *المجلة التربوية*، ١٩، ع٥ (١٩٨٩م)، ١٥-٤٧.

[٢] استيتية، دلال ملحس، ومحمد الدبس. *الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم*. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٨٧م.

[٣] Anderson, R., et al. "Instructional Computing Acceptance and Rejection by Secondary School Teachers." *Sociology of Work and Occupation*, 6, no. 2 (1979), 227-50.

[٤] Raub, A. C. "Correlates of Computer Anxiety in College Students." *Dissertation Abstracts*

International. 42 (1981), 4775A.

[٥] Day, John, and Paul Scholl. "Media Attitudes of Teachers Can Be Changed." *Educational Technology*, 27, no.1 (1987), 23-24.

[٦] Lewis, R. J. "Faculty Perspectives on the Role of Information Technologies in Academic Instruction." Portland, OR : Learning and Technology Services. *Eric Document Reproduction Service.* no. Ed 247 343 (1985).

[٧] Puckett, James L. "The Effects of Integrated Educational Technology and Science Methods Course on First - Year Elementary Teachers' Educational Technology Attitudes and Usage." *Dissertation Abstracts International*, 59, no. 7 (1999), 2354A.

[٨] Dewaidi, Ali Mohammed Jameel. "Selected Factors Influencing Saudi Arabian Students Teachers' Attitudes toward Classroom Educational Media and Technology Utilization." *Dissertation Abstracts International.* 53, no.11 (1993), 3878A.

[٩] Veltze, Linda Arlene. "Attitudes of Professors of Educational Administration about School Library Media Program Information in the Principalship Preparation Program. " *Dissertation Abstracts International*, 52, no.4 (1991), 1171A.

[١٠] Watson, R. Nathaniel. "The Attitudes of Lecturers in Jamaican Teachers' College toward the Use of Educational Media and the Newer Technology in Schools. " *Dissertation Abstracts International,* 51, no. 5 (1990), 1583A.

[١١] Suriyawongse, Suteera. "Attitudes of Faculty Members in the Open Universities in Thailand toward Media Technologies." *Dissertation Abstracts International*, 49, no.6 (1988), 1436A.

[١٢] Smith, K. J. W. "The Relationships between the Attitudes of Secondary Teachers toward Educational Technology and Their Actual Use of Educational Technology and Seven Independent Factors. " *Dissertation Abstracts International*, 56, no.3 (1995), 898A.

[١٣] الزغل، وفاء حسين. "فاعلية أسلوب التدريب العملي في تكنولوجيا التعليم في أداء المعلمين وتحسين اتجاهاتهم نحوها." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، ١٩٩٠م.

[١٤] Aquino, E. C. "Teacher Attitudes toward Audiovisual Instruction as They Are Influenced by Selected Factors within Teaching Environments." *AV Communication Review*. 18, no.2 (1970), 187-95.

[١٥] أبو زينة، فريد. "فاعلية أسلوب التغذية الراجعة الحديثة في الإعداد الأدائي لمعلمي الرياضيات في الأردن. *المجلة التربوية*، ٤، ع٢٦ (١٩٨٩م)، ١٢-٣٥.

[١٦] حمدي، نرجس. "اتجاهات مدرسي كليات المجتمع والجامعات الأردنية نحو تكنولوجيا التعليم." *دراسات* ١٨، ع١ (١٩٩١م)، ١٣٠-١٦٣.

[١٧] سرحان، محمد عمر موسى. "اتجاهات معلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوية نحو تكنولوجيا التعليم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الكبرى." رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان ١٩٩٣م.

[١٨] عبدالله، سامي محمود، وضحى علي السويدي. "اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم الشرعية بمراحل

التعليم العام نحو استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس." *مجلة التربية* ، ٢١، ع ١٠٢ (١٩٩٢م)، ٨٠-٩٣.

[١٩] أبو راس ، عبدالله سعيد. *برنامج تدريب المعلمين في مجال وسائل وتقنيات التعليم*. الرياض: ، وزارة المعارف والتطوير التربوي ، الإدارة العامة للتقنيات التعليمية ، ١٩٨٤م.

[٢٠] القلا ، فخر الدين. "إعداد المعلم العربي وتدريبه على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم." *المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، ٧ ، ع ٢ (١٩٨٧م)، ٨-٣٠.

[٢١] الجملان، معين حلمي. "دراسة استطلاعية لمعرفة اتجاهات طلبة جامعة البحرين نحو استخدام التلفزيون في التعليم الجامعي." *مجلة اتحاد الجامعات العربية* ، ٢٥ (١٩٩٠م) ، ٦٥-٨٥.

[٢٢] وزارة التربية والتعليم. *الإحصاءات التربوية للعام الدراسي ٩٨/٩٩م*. عمان، ١٩٩٨م.

Attitudes of Teachers in Irbid Governorate towards Educational Technology

Lutfi M. Elkhatib
Assistant Professor, Curriculum and Instruction Dept.,
College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract. The main purpose of this study was to investigate the attitudes of teachers in Irbid Governorate toward educational technology, and some variables that might relate to these attitudes. The study sample consisted of 139 teachers (male and female) in government schools which belong to Irbid Governorate in the academic year 1998/1999. The researcher used a questionnaire comprised of 40 items. The results indicated that teachers in the sample have positive attitudes, in general, towards educational technology. Results also showed that teachers with a Bachelor's degree have more positive attitudes than the Diploma teachers. In other aspects, this study found that there was no significant relationship among variables of gender differences; specialization; years of experience in teaching, taking courses in educational technology; teaching stage and teachers' attitudes towards educational technology.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٥٥١-٥٧٢ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

دراسة آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في شبكة الإنترنت

جمال بن عبدالعزيز الشرهان

أستاذ مشارك، قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/٢/٢٥هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٢/٢٧هـ)

ملخص البحث. ترمي هذه الدراسة إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود حول شبكة الإنترنت، وقد تم استطلاع آراء عينة الدراسة في أقسام كلية التربية. وكانت أداة هذه الدراسة استبانة قام الباحث بإعدادها وتوزيعها، وقد شملت عينة الدراسة ٧٢ عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

١ - ٦٤٪ من عينة الدراسة لا يستخدم الحاسب الآلي إطلاقًا، وأن ٧٥٪ من عينة الدراسة لا يستخدم شبكة الإنترنت.

٢ - اتفقت آراء عينة الدراسة على أهمية الإلمام بالحاسب الآلي، وضرورة استخدام شبكة الإنترنت في مجال التعليم، والحاجة إلى عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس فيها.

٣ - اتفقت آراء عينة الدراسة على أهمية توفير خدمة شبكة الإنترنت في الجامعات السعودية، والكليات، ومراكز البحوث، والمعاهد، والمدارس.

٤ - طرحت عينة الدراسة بعض السلبيات والإيجابيات والاقتراحات في استخدام شبكة الإنترنت.

وبناء على هذه النتائج فقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات.

المقدمـــــــــــــة

للجامعات دور مهم في تنشئة الأجيال تعليميًا وتربويًا واجتماعيًا كما لها دور مهم في تنشيط الحركة الفكرية والثقافية، وإجراء البحوث العلمية في مختلف مجالات الحياة العلمية والأدبية والتقنية. كما أنها تشجع على الاكتشافات الحديثة وتقوم بتنفيذ الدراسات المتعددة ذات العلاقة المباشرة بقضايا المجتمع وطموحاته من خلال وظيفتها التعليمية التي تقوم بها في توصيل المعارف والعلوم إلى المجتمع وخدمته وتطوير إمكاناته، وذلك بما تضمه من كفاءات مؤهلة ومتخصصة في كثير من المجالات العلمية المتعددة. وحتى تستمر الجامعات في تأدية مسؤولياتها بالشكل المتميز والمرموق، فإنها تحرص دائمًا على إجراء الدراسات والبحوث التعليمية المتنوعة لخدمة العملية التعليمية من خلال منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس، من أجل معرفة بعض العقبات والصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في العملية التدريسية، وإيجاد الحلول المناسبة والقيام بعملية التقويم المستمر لتحسين العملية التعليمية، ومعرفة دور الجامعة في خدمة المجتمع، وجوانب أخرى. وتتفاوت اهتمامات الجامعات حول الأدوار التي تقوم بها كل جامعة وفق فلسفتها وأهدافها. ويعد التدريس من الجوانب المهمة التي تسهم إسهامًا فعالاً في سمعة الجامعة وتقدمها ونموها، حيث إن مكانة الجامعة تتحدد بمدى فعالية أعضاء هيئة التدريس فيها، ومدى ما ينتجه أعضاء هيئة التدريس من البحوث والدراسات والابتكارات العلمية المتنوعة التي تسهم في تطوير المعرفة وإثراء الفكر العلمي والإداري في المجتمع.

كما يطلق على عصرنا الحالي عصر المعلومات والانفجار المعلوماتي المتراكم، والناتج من سرعة إنتاج المعرفة من خلال تكنولوجيا الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات الجديدة والمتنوعة التي تتجاوز الحدود الجغرافية لتنشر المعرفة "وإذا تحقق مجتمع المعلومات فإنه يجب إعادة النظر في السياسات التعليمية والاقتصادية بحيث تتجاوز أساليب الإنتاج الحالية والتوجه إلى التنافس في إنتاج المعلومات" [١، ص ٧٣].

ولأهمية المعلومات ظهرت الحاجة الشديدة من قبل المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات إلى مواكبة المستجدات التكنولوجية ومنها تطبيق الإنترنت في الحصول على الروافد العلمية المتعددة لجميع جوانب المعرفة من خلال المعلومات التي تزودنا بها تلك التقنية واستخدامها في

تبادل المعلومات، ونشرها، وتطبيقها في المجالات العلمية المتعددة، وكذلك استخدامها كأوعية للمعرفة المكتوبة، والمقروءة، والمسموعة، والمرئية من قبل أساتذة الجامعة وغيرهم. كما أن أهمية استخدام الإنترنت ما زالت مستمرة في التطور والتجدد وأصبح إدخالها في العملية التعليمية أمرًا مهمًا ولا يمكن أن نتجاهله لما لها من الدور الأساس في تزويدنا بالمعلومات العلمية المتنوعة والمتجددة، كما يمكن استخدامها كوسائل معينة للأستاذ في تدريسه للمادة الدراسية من أجل إثراء الموقف التعليمي. وإيمانًا من الباحث بأهمية شبكة الإنترنت، فإن إجراء هذه الدراسة سيساعد في التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية حول استخدام الشبكة والتعرف على الأوجه الإيجابية والسلبية في استخدامها.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: ما آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود في شبكة الإنترنت؟

أهداف الدراسة

ترمي هذه الدراسة إلى ما يلي :

١ - التعرف على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود للحاسب الآلي.

٢ - التعرف على مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالخدمات التي تقدمها شبكة الإنترنت للمستخدم.

٣ - التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود حول استخدامهم لشبكة الإنترنت.

٤ - استقراء آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود حول الجوانب الإيجابية والسلبية لاستخدام شبكة الإنترنت.

٥ - تحديد المعوقات التي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود لشبكة الإنترنت.

أهمية الدراسة

يتسم القرن الحالي بأشكال متعددة من ثورة المعلومات والاتصالات التي انبثق منها ظهور شبكة الإنترنت التي تميزت بالخدمات المتعددة في مجال تزويد المعلومات المتنوعة البحثية والمعرفية، إلا أنها ظلت بعيدة نوعًا ما عن المؤسسات التعليمية مما أدى إلى ظهور آراء واتجاهات متباينة حول استخدامها، منها الإيجابية والسلبية. وإيمانًا من الباحث بأهمية شبكة الإنترنت كإحدى وسائل الاتصال الحديثة في مجال التعليم، وندرة الدراسات البحثية التي أجريت في هذا المضمار، ولا سيما في المملكة العربية السعودية، فإن نتائج هذه الدراسة يمكن أن تعين متخذي القرار في التعرف على الواقع الفعلي لشبكة الإنترنت في كلية التربية ومحاولة رفع مستوى الاستفادة منها بغية الوصول إلى الأهداف المنشودة. لذا فإن الدراسة الحالية ترمي إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود حول شبكة الانترنت وتوظيفها في مجال التعليم.

أسئلة الدراسة

١ - ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود الحاسب الآلي؟

٢ - ما مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالخدمات التي تقدمها شبكة الإنترنت للمستخدم؟

٣ - ما آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود حول استخدامهم لشبكة الإنترنت؟

٤ - ما الجوانب الإيجابية والسلبية لاستخدام شبكة الإنترنت؟

٥ - ما المعوقات التي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود لشبكة الإنترنت؟

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة بمجتمع الدراسة وهم أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩/١٤٢٠هـ (١٩٩٨/١٩٩٩م).

شبكة الإنترنت

إن كلمة إنترنت Internet مشتقة من مقطعين هما International Network أي الشبكة العالمية، ويعود ظهورها إلى بداية الستينيات، وكان الهدف منها تأمين المعلومات العسكرية بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان استخدامها مقتصرًا على المجالات العسكرية، خاصة بعد التهديدات النووية بين الاتحاد السوفييتي والولايات المتحدة الأمريكية، إضافة إلى المشكلات السياسية في دول العالم الثالث، حيث كان استخدامها بهدف تبادل المعلومات والمشاركة في ملفات الحاسب الآلي من قبل الباحثين الأمريكيين. ثم تطورت في السبعينيات والثمانينيات بعد اهتمام دول العالم المتقدمة بهذه التقنية في المجالات التجارية، والسياسية، والصناعية، والثقافية، والسياحية، وغيرها، ثم انتشر استخدامها بشكل واسع مع بداية التسعينيات حيث تطورت بشكل مذهل وزادت الأجهزة المرتبطة بالشبكة يومًا بعد يوم، ففي الثمانينيات كان عدد الأجهزة المرتبطة بالشبكة لا يتجاوز ٢٠٠ جهاز ثم قفز إلى ٤٥ مليونًا مع بداية ١٩٩٧م ويتوقع أن يصل عدد الأجهزة المرتبطة بالشبكة إلى ١٥٠ مليون جهاز في عام ٢٠٠٠ م [٢، ص ص ٣٩-٤٥].

وتُعرف الإنترنت على أنها مجموعة من الشبكات العالمية المتصلة بعضها ببعض وفق بروتوكول معين (TCP/IP) لتشكل مجموعة من الشبكات العالمية الضخمة التي تنقل عن طريقها المعلومات الهائلة بسرعة فائقة بين دول العالم المختلفة مستخدمة بذلك الخطوط الهاتفية الناقلة للمعلومات. حيث يعرفها بيتر كنت [٣، ص ١٤] بأنها نظام يتألف من أجهزة الكمبيوتر المتصلة بعضها ببعض بحيث تتمكن من المشاركة في المعلومات لأنها أكبر شبكة كمبيوترات في العالم والثانية أنها مفتوحة للجميع ممن يملكون الاتصال.

ويتصل مستخدمو الشبكة بواسطة توافر جهاز الحاسب الآلي الشخصي ومن ثم خط هاتفي ومحول للإشارات modem ، ووظيفته تحويل الإشارات الرقمية لتتم عملية الاتصال بين المرسل أو المستقبل حيث يتم من خلاله نقل الرسالة عبر خط الهاتف إلى الحاسب الآلي بواسطة الخادم server، ومنها تنقل إلى أجهزة الحواسب الأخرى وبالعكس، ولكي يتم الاتصال بالحاسب الآلي الخادم بـ server لابد من الاشتراك بشبكة الإنترنت ودفع رسوم مالية من قبل وسيط يوفر هذه الخدمة لدى المشتركين. وفي تقرير للكاملي [٤، ص ٢١] أفاد به أن شبكة

الإنترنت تلعب دورًا فعالاً في المجالات التعليمية المختلفة، سواء في جمع المعلومات، أو تنظيمها، أو توصيلها إلى المستفيد لاحتوائها على صور، ورسوم، وأفلام، ومؤثرات صوتية ومرئية، ربما تؤثر في تعليم الفرد كما أنها قد تساهم في تطوير المناهج لاحتوائها على معلومات حديثة ومتطورة، وأن استخدامها في مجال التعليم أدى إلى تطور سريع في العملية التعليمية، كما أثر في أداء المعلم وإنجازاته في غرفة الفصل الدراسي لاحتوائها على المعلومات والوسائط المتعددة التي تثير اهتمامات الطالب في اكتشاف المعلومات والمعرفة. وقد توصل الكاملي [٤، ص ٢٢] في تقريره أيضًا إلى أنه تجرى في أماكن عدة من العالم إعادة تنظيم للعملية التعليمية، أو ما يمكن أن نسميه "بالتوجه العلمي الجديد" ضمن إطار فلسفي يدعو إلى تعليم غير محدود بالزمان والمكان لجميع فئات المجتمع.

كما أن شبكة الإنترنت اقتحمت معظم الجامعات والمعاهد والمدارس في معظم الدول المتقدمة، وأصبحت ذات أهمية بارزة في تزويد القارئ والباحث بالمعلومات الحديثة والمتطورة، وقد استفاد منها المعلم باستخدامها كوسيلة تعليمية تتضمن الصور، والرسوم، والأشكال، والنماذج، والأفلام المتحركة وغير ذلك. فشبكة المعلومات يسرت التعاون بين المؤسسات الموجودة في دول العالم المختلفة في تبادل المعلومات، والخبرات، والبرامج التعليمية المتنوعة، والاطلاع على تجارب الدول في المجالات العلمية والتعليمية المختلفة.

خدمات الإنترنت

توفر شبكة الإنترنت عددا من الخدمات التي من خلالها يستطيع الفرد المشترك الوصول إلى المعلومات المتنوعة والتواصل مع الآخرين الذين يشتركون معه في الشبكة حيث تقدم لهم الكثير من الخدمات، ومن أهمها ما يلي:

١- خدمة البريد الإلكتروني (e-mail)

وهي وسيلة الاتصال البريدية السريعة التي تربط الأفراد المشتركين في هذه الخدمة حيث تتطلب توافر العنوان البريدي الذي يتميز بوجود علامة @ ويبدأ العنوان عادة باسم المستخدم

لخدمة البريد الإلكتروني تليه الإشارة @ ، ثم اسم المؤسسة التي ينضم إليها المستخدم والبلد التابع له. ولأهمية هذه الخدمة فإن أعداد مستخدمي البريد الإلكتروني في ازدياد مضطرد لكونه من الوسائل السريعة في نقل الرسائل والمعلومات وتبادلها بين الأفراد عبر الشبكة كما أن تكلفتها قليلة جدًا موازنة بإرسال الرسائل عبر البريد المستعجل أو الفاكس، علاوة على الاستفادة التي يمكن أن يجنيها الفرد من الانضمام إلى قائمة العناوين البريدية miling list التي تشتمل على قائمة بها عدد من العناوين البريدية للأفراد والمؤسسات والشركات، وهذه الخدمة تؤهل الفرد في إرسال الرسائل إلى جميع الأفراد الموجودين على قائمة العناوين واستقبال ردودهم حول القضايا المطروحة، سواء كانت تلك القضايا تعليمية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو سياسية، أو غيرها، علمًا بأن إتمام عملية نقل الرسالة يتوقف على سرعة خط الهاتف وحجم الملفات المرسلة ولكنها عادةً لا تتجاوز ثواني أو دقائق معدودة.

٢ - خدمة تحويل الملفات

وهي عملية نقل الملفات أو نسخها من فرد إلى آخر بواسطة برنامج يدعى file transfer program. وتتم المراسلة عن طريق تحديد عنوان المرسل إليه والبلد الموجود به ورقم الإنترنت (IP) ، وهذا البروتوكول يفتح لنا عالمًا من الملفات الحاسوبية في كل الأنواع للحصول على نسخ منها.

٣- خدمة المتصل telnet

وهي خدمة الحصول على معلومات متنوعة توجد في المكتبات العالمية مثل مكتبة الكونجرس الأمريكية والمكتبة البريطانية ...إلخ، ويمكن نسخ تلك المعلومات من خلال قائمة بالمعلومات المطروحة، سواء كانت بحوثا أو دراسات أو تقارير أو ملخصات أو رسائل ... إلخ.

٤- خدمة الأخبار usenet

وهي معرفة الأخبار العالمية التي يطرحها الأفراد أو التعبير عن آرائهم الشخصية عن بعض

المواضيع المطروحة، أو الحصول عن معلومات عن هوايات معينة، أو الاتصال بأساتذة مشتركين في مجموعة الأخبار usenet news group ، حيث يتم فيها عرض الأخبار والرسائل عبر الشبكة. وقد تكون تلك الأخبار سياسية، أو تاريخية، أو ثقافية، أو ترفيهية (رياضة، هوايات)، أو علمية، أو مناقشات حرة وغير ذلك.

٥-خدمة المستطلع gopher

وهو نظام غوفر في الحصول على المعلومات والتفتيش عن الوثائق المتصلة في الموضوع من خلال النص المطروح، ويتمكن الفرد المتصل بهذه الخدمة الوصول إلى المكتبات الكثيرة الموجودة حول العالم والحصول على مقتنياتها من الكتب، والدراسات، وملخصات لرسائل الدكتوراه والماجستير، وملخصات البحوث وغيرها.

٦- الشبكة العنكبوتية web

وهي مجموعة من الأجهزة المتصلة معا والتي يطلق عليها الشبكة العنكبوتية world wide web ، وتتضمن الملايين من الوثائق المتصلة عالميا، حيث يتمكن الفرد المتصل بهذه الخدمة من الحصول على الصور، والرسوم، والأشكال، والأصوات، والأفلام، وقراءة النصوص المتعددة، والتي منها البحوث، والدراسات، والمعلومات المتنوعة الأكاديمية، والتربوية، والترفيهية، وغيرها من خلال التصفح عبر شبكة الإنترنت وتحديد الموضوع المراد البحث عنه [٩، ص ١٥-٢٢]. وتعد الشبكة العنكبوتية من أكثر الخدمات استعمالا من قبل المشتركين بشبكة الإنترنت، لأنها تسمح لملايين المستخدمين من شراء وبيع المنتجات والخدمات من خلال الشبكة، كما تهيئ للطلاب، والباحثين، والمستخدمين بشكل عام مزيدا من الفرص لنشر وتصميم النصوص التعليمية وغيرها على الإنترنت والاتصال بالبريد الإلكتروني في تبادل المعلومات ومزاولة عدد من الأنشطة المتنوعة [٥، ص ص ٤٢-٤٣]، علما بأن هذه المعلومات متجددة ومتطورة وتشمل جميع جوانب الحياة.

الدراسات السابقة

على الرغم من أهمية الخدمات التي تقدمها شبكة الإنترنت في التعليم وكونها من أهم مصادر التكنولوجيا في الحصول على المعلومات المتعددة من خلال وجود الدوريات، والبحوث، والنشرات، والمجلات العلمية، والدراسات العديدة في مراكز البحوث العلمية، والاطلاع عليها، إلا أن الباحث من خلال إمكاناته المحدودة في الاطلاع على الدراسات المتصلة بالإنترنت لم يجد دراسة بحثية أجريت في الجامعات أو الكليات أو المدارس في التعليم العام العالي بالمملكة العربية السعودية، سواء للبنين أو البنات، حول استخدام شبكة الإنترنت في التعليم ما عدا وجود بعض الكتب والمقالات في بعض المجلات والجرائد التي تؤكد أهمية استخدام الإنترنت كتقنية حديثة والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

١ - أشار الكاملي [٤، ص ٢٠] إلى أن مشروع منظمة اليونسكو التابع للأمم المتحدة والموجه أساسًا إلى بلدان العالم الثالث قام بنشر التعليم بمختلف مراحله عن طريق شبكة الإنترنت باعتبارها الطريقة الوحيدة التي تختصر التكاليف الدراسية إلى الثلث بالموازنة بالطرق الدراسية التقليدية. وهذه التقنية شكلت حافزًا لطلبة هذه البلدان نحو متابعة تحصيلهم العلمي في الدراسات العليا والتعليم ما قبل الجامعي وما بعده. ونتيجة لذلك، تم استحداث جامعتين إحداهما في جنوب أفريقيا والأخرى في موزامبيق، وركزت هاتان الجامعتان حول دراسة التعليم في الجامعة والتدريب المهني عبر خدمات شبكة الإنترنت.

٢ - أوضح طلبه [٦، ص ٣٠] أن بعض الجامعات المصرية قد وفرت خدمات دراسية عبر شبكة الإنترنت من خلال ثلاث جامعات، وهي الجامعة الأمريكية بالقاهرة (auc-inf. org)، وجامعة سيتي (www. citya. edu/sites/egypt)، وجامعة العرب الإلكترونية (www. arabuniversity. com). كما تسعى جامعات أخرى إلى الانضمام لتقديم هذه الخدمات والتي منها جامعة القاهرة، وجامعة عين شمس، وجامعة الإسكندرية، وأصبحت أهمية الشبكة والحاجة إليها هاجس الجامعات في مصر، كما أصبحت الحاجة ملحة للتحرك لوضع أساسيات التنفيذ وتوفير الخدمات المعلوماتية والتعليمية لدعم نظام التعليم وتنمية الموارد البشرية التي تدعم هذا التوجه.

٣ - تؤكد دراسة جرانت Grant [٧، ص ١٩] على أن استخدام الإنترنت في الكليات

يساعد على تطوير الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس، وتشجيعهم على القيام بالأعمال البحثية المشتركة، وتأليف المراجع العلمية، وإجراء الاجتماعات الهادفة التي ربما تساهم في تطوير التعليم. وقد توصل إلى هذه النتائج بعد تحليل إجابات أفراد عينة الدراسة من خلال توزيع الاستبانات على المختصين بشبكات الحاسب الآلي، كما توصل أيضا إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة قد أبدوا ضرورة تطبيق التكنولوجيا الحديثة باستخدام شبكة الإنترنت الذي سيساعد على نجاح المشاركات العلمية والتعرف على الآراء والأفكار الجديدة ذات الاهتمام المشترك بين الباحثين.

٤ - تناولت دراسة ديفرسن وآخرين Dufresne [٨، ص ص ٣-٤٦] حول استخدام معلمي الفيزياء للعروض التعليمية وأثرها في تعليم طلاب المجموعات الصغيرة للمرحلة الثانوية في الفصول الدراسية باستخدام الوسائل المتعددة والمتصلة بشبكة الإنترنت. وتوصلت الدراسة إلى أن هذه العروض تؤدي إلى تفاعل الطلاب مع المواقف التعليمية التي استخدمها معلمو الفيزياء من خلال المشاركة والنشاط الفعال باستخدام شبكة الإنترنت في الحصول على معلومات جديدة وإجراء مناقشات فعالة ومطولة ومثمرة حول الموقف التعليمي في الفصل الدراسي.

٥ - أشار الكاملي [٤، ص ٢١] إلى أن الرئيس الأمريكي بيل كلينتون أطلق مبادئه عام ١٩٩٦م المعروفة باسم (تحديات المعرفة التكنولوجية) والتي دعت إلى تكثيف الجهود لربط المدارس الأمريكية العامة وصفوفها بشبكة الإنترنت وذلك بحلول عام ٢٠٠٠م، وأشار أيضا إلى أن نسبة المدارس المرتبطة بالإنترنت قد وصلت إلى ٦٥٪ في خريف عام ١٩٩٦م، وارتفعت إلى ٧٨٪ في خريف ١٩٩٨م، ومن المتوقع أن تتجاوز ٩٥٪ بحلول عام ٢٠٠٠م.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي في وصف وتحليل بيانات الدراسة على ضوء المعلومات المتوافرة في هذه الدراسة والمتمثلة في تطبيق الاستبانة والتي قام الباحث بتصميمها وتطبيقها وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام التكرارات والنسب المئوية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٧٢ عضو هيئة تدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

اختار الباحث الاستبانة وقام بتصميمها على ضوء الدراسات وخبرة الباحث في مجال تكنولوجيا التعليم والاتصال، ومن ثم عرضت الاستبانة بما تتضمنه من فقرات (وعددها ٢٢ فقرة) على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم وسائل وتكنولوجيا التعليم وقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، وذلك بهدف مراجعتها وإبداء مرئياتهم عن مضمونها ووضوحها وملاءمتها للغرض المحدد لها ومن ثم عدلت فقراتها في ضوء ملاحظاتهم.

ثم بعد ذلك تم حساب معامل صدق الاستبانة بجميع عباراتها وكانت دالة بمستوى (٠,٠١) ؛ ثم تم حساب معامل الثبات لفقرات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وأظهرت النتيجة أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات ٧٩٪ وهي درجة يمكن الوثوق فيها.

النتائج ومناقشتها

الجزء الأول – معلومات عامة

تم تحليل إجابات أعضاء هيئة التدريس لفقرات الاستبانة والتي تتعلق بالجنسية، واتضح أن نسبة السعوديين ٩٢٪ وعددهم ٦٦ ، بينما ٨,٣٪ غير سعوديين وعددهم ٦ . ثم تم تحليل إجابات عينة الدراسة المتعلقة بالوظيفة الحالية واتضح أن عدد الذين يحملون درجة أستاذ ٦ ونسبتهم ٨,٣٪ ، والذين يحملون وظيفة أستاذ مشارك عددهم ١٧ ونسبتهم ٢٣,٧٪ ، و ٤٩ ممن يحملون وظيفة أستاذ مساعد ونسبتهم ٦٨٪.

ويوضح جدول رقم ١ أن ثلاثة أرباع عينة الدراسة تقريبًا ممن يحملون وظيفة أستاذ مساعد.

الجدول رقم ١. الوظائف الحالية لأعضاء هيئة التدريس

مسمي الوظيفة	العدد	النسبة ٪
أستاذ	٦	٨,٣
أستاذ مشارك	١٧	٢٣,٧
أستاذ مساعد	٤٩	٦٨

الجزء الثاني

سئل أفراد عينة الدراسة عن مدى استخدامهم للحاسب الآلي، وعند تحليل الإجابات أفاد أعضاء هيئة التدريس وعددهم ٢٢ ونسبتهم ٣٠,٥٪ بأنهم يستخدمون الحاسب الآلي، بينما أفاد ٤٦ من عينة الدراسة ونسبتهم ٦٤٪ أنهم لا يستخدمون الحاسب الآلي إطلاقًا. ويعتقد الباحث أن هذه النسبة مرتفعة وتشكل منعطفًا خطيرًا خاصة وأن ثلاثة أرباع عينة الدراسة تقريبًا لا تعرف، كيف تستخدم الحاسب الآلي. وتعد هذه النسبة عقبة وتحتاج إلى دراسة ميدانية تبحث عن الأسباب والمعوقات التي تحول دون استخدام الحاسب الآلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الكلية.

كما أن هذه النسبة المرتفعة تؤثر بطبيعة الحال في معدل استخدام شبكة الإنترنت، وعلى أية حال فقد طرح سؤال آخر على عينة الدراسة يوضح مدى حاجة عضو هيئة التدريس إلى المعرفة والإلمام باستخدام الحاسب الآلي من خلال عقد الدورات التدريبية، وهل هناك ضرورة للالتحاق في تلك الدورات؟

وقد أجابت عينة الدراسة بأهمية الدورات التدريبية وعددهم ٦٣ بنسبة ٨٧,٥٪، وأفادت العينة بالرغبة في الالتحاق بالدورات التدريبية وعددهم ٦٦ ونسبتهم ٩٢٪. ويعتقد الباحث أن هذه النسب المرتفعة تظهر حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى معرفة استخدام الحاسب الآلي.

ثم سئلت عينة الدراسة عن مدى استخدام عضو هيئة التدريس لشبكة الإنترنت، وكان السؤال بالصيغة التالية: هل تعلم ما هي شبكة الإنترنت؟ وكانت الإجابة أن ١٥,٣٪ لديهم علم باستخدام الشبكة، و ٩,٧٪ تركوا الإجابة دون تعليق، وأن ٧٥٪ أي ثلاثة أرباع العينة لا تعلم ما هي شبكة الإنترنت، انظر جدول رقم ٢.

جدول رقم ٢. مدى معرفة عينة الدراسة بشبكة الإنترنت

مسمى الوظيفة	العدد	النسبة ٪
لديهم معرفة باستخدام الشبكة	١١	١٥.٣
ليس لديهم معرفة باستخدام الشبكة	٥٤	٧٥
دون تعليق	٧	٩.٧

من جدول رقم ٢ يتضح أن نسبة قليلة من عينة الدراسة تستخدم شبكة الإنترنت، وأن ثلاثة أرباع العينة لا تعرف الإنترنت، وتعد هذه النتيجة عقبة خطيرة وتحتاج إلى برامج توعوية وتعريفية مع عقد دورات متنوعة للتعريف بشبكة الإنترنت واستخدامها على المستوى الأكاديمي من خلال مركز الحاسب الآلي، وكلية الحاسب الآلي، ومركز خدمة المجتمع في الجامعة، مع القيام بتوزيع نشرات تعريفية عن أهمية شبكة الإنترنت، وأن هذه العقبة تحتاج إلى علاج فوري محدد بالوقت والتاريخ. ثم طرح سؤال آخر يتعلق بمدى أهمية الإلمام باستخدام الإنترنت في التعليم، وهل هناك حاجة إلى حضور دورات تدريبية حول استخدام شبكة الإنترنت؟ وأجابت عينة الدراسة أن ٩٧٪ يرون أهمية الإلمام باستخدامه في مجالات التعليم، و ٩٢٪ يرون الحاجة الماسة إلى حضور دورات تدريبية حول كيفية استخدام شبكة الإنترنت الاستخدام التربوي السليم.

كما طرح سؤال آخر على عينة الدراسة عن مدى استخدام الشبكة في المكتب أو المنزل، وأجابت عينة الدراسة أن ١٢٪ يستخدمون الشبكة في المنزل و٣٪ يستخدمونه في المكتب عن طريق مركز الحاسب الآلي في بهو الجامعة، وأن ٧٦٪ لا يستخدمون الشبكة سواء في المنزل أو المكتب لعدم توافر الخدمة لديهم حاليا، وأن ٩٪ تركوا الإجابة دون تعليق.

ثم سئلت عينة الدراسة سؤالا آخر يتعلق بدور الإنترنت في خدمة التخصصات العلمية والأدبية، وأجابت عينة الدراسة بأن ٩٢٪ وعددهم ٦٦ يرون أهمية الإنترنت في خدمة التخصصات العلمية والأدبية، بينما ٨٪ وعددهم ٦ لا يرون أهمية شبكة الإنترنت في خدمة التخصصات العلمية والأدبية. كما سئلت عينة الدراسة عن إمكان استخدام شبكة الإنترنت كوسيلة تعليمية تساعد الأستاذ في شرح المادة الدراسية لاحتوائها على النص

(المحتوى)، والصورة ، والصوت، والحركة (الفيلم)، وأجابت عينة الدراسة وعددها ٥٢ ونسبتهم ٧٢٪ أنه بالإمكان استخدام شبكة الإنترنت كوسيلة تعليمية لاحتوائها على الوسائط المتعددة ، وهذا يؤكد ما توصلت إليه الدراسة التي قام بها ديفرسن وآخرون Dufersne [٨ ، ص ص٣-٤٦]، بينما ١١٪ وعددهم ٨ لا يرون ذلك، وأن ١٧٪ وعددهم ١٢ تركوا الإجابة دون تعليق، انظر جدول رقم ٣ .

جدول رقم ٣. استخدام شبكة الإنترنت كوسيلة تعليمية

مسمى الوظيفة	العدد	النسبة ٪
إمكان استخدام الشبكة كوسيلة تعليمية	٥٢	٧٢
عدم إمكان استخدام الشبكة كوسيلة تعليمية	٨	١١
دون تعليق	١٢	١٧

ثم سئلت عينة الدراسة عن تأييدهم لتوفير خدمة شبكة الإنترنت في بعض المراحل التعليمية وكانت الإجابة كما هي موضحة في جدول رقم ٤ والذي يوضح تأييد عينة الدراسة في توفير شبكة الإنترنت في الجامعات والكليات ومراكز الأبحاث والمعاهد بنسب (٨٣٪، ٨٩٪، ٧٦٪، ٧٩٪) على الترتيب. بينما حصلت المدارس الثانوية على ٦١٪ ، والمدارس المتوسطة على ٤٦٪ ، والمدارس الابتدائية على ٢٤٪.

جدول رقم ٤. النسبة المئوية لمعدل تأييد توافر خدمة شبكة الإنترنت للمراحل التعليمية المختلفة

المرحلة	نعم (العدد)	النسبة ٪	لا (العدد)	النسبة ٪
الجامعات	٣٩	٨٣	١٢	١٧
الكليات	٦٢	٨٩	١٠	١٤
مراكز البحوث	٥٥	٧٦	١٧	٢٤
المعاهد	٥٧	٧٩	١٥	٢١
المدارس الثانوية	٤٤	٦١	٢٨	٣٩
المدارس المتوسطة	٣٣	٤٦	٣٩	٥٤
المدارس الابتدائية	١٧	٢٤	٥٥	٧٦

ويستطيع الباحث أن يستنبط من تلك النتائج أن هناك توجها عاما بين أفراد العينة إلى ضرورة توفير خدمة شبكة الإنترنت في جميع المراحل الدراسية، وهذا يؤيد ما توصلت إليه الدراسة التي قام بها الكاملي [٤، ص ٢١].

الجزء الثالث

خصص هذا الجزء لأعضاء هيئة التدريس الذين لديهم اهتمامات وإلمام باستخدام شبكة الإنترنت، حيث سئل أفراد العينة عن مدى استخدامهم للبريد الإلكتروني في تلقي الرسائل البريدية. وأجابت عينة الدراسة أن ٨٪ وعددهم ٦ يستخدمون البريد الإلكتروني في إرسال واستقبال المعلومات، وأن ٤٪ وعددهم ٣ لا يستخدمون البريد الإلكتروني، بينما ٣٪ وعددهم ٢ لم يجيبا عن السؤال.

ثم طرح سؤال على العينة نفسها يتعلق بمدى الاستفادة من الخدمات التي تقدمها شبكة الإنترنت من خلال مواقع البحث التالية :

١ - أجابت عينة الدراسة أن ٤٪ وعددهم ٣ يستخدمون خدمة news في الحصول على الأخبار السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والتعليمية، وغيرها، وأن ١٠٪ لا يستخدمون وعددهم ٧ ، بينما ١,٣٪ وعددهم ١ ترك الإجابة دون تعليق.

٢ - أجابت عينة الدراسة أن ٨٪ وعددهم ٦ يستخدمون خدمة usenet وهي الحصول على المعلومات التي توجد في المكتبات العالمية، بينما ٥.٥٪ وعددهم ٤ لا يستخدمون تلك الخدمة، بينما ١,٣٪ من عينة الدراسة تركوا الإجابة دون تعليق وعددهم ١ .

٣ - أجابت عينة الدراسة أن ١٢,٥٪ وعددهم ٩ يحصلون على المعلومات المتنوعة من خدمة الويب web ، وأن ١,٣٪ وعددهم ١ لا يستخدمها في الحصول على المعلومات من تلك الخدمة، وأن ١.٣٪ وعددهم ١ ترك الإجابة دون تعليق. ويتضح من خلال النتائج أن معظم عينة الدراسة تحصل على المعلومات المتنوعة من شبكة web لأهميتها في الحصول على المعلومات المتعددة التي تشتمل على النصوص، والرسوم، والصور، والأصوات، والأفلام المتحركة التي يمكن حفظها والاستفادة منها.

ثم طرح سؤال آخر على العينة السابقة والتي لديها اهتمام بشبكة الإنترنت، ومضمونه عن أفضل محركات البحث في الحصول على المعلومات من خلال شبكة الإنترنت، وأجابت العينة أن معظم محركات البحث التي يستخدمونها هي : Yahoo و Infoseek و New Research و Excite و Look Smart و Snap و Eric.

الجزء الرابع

خصص هذا الجزء لجميع أفراد عينة الدراسة وتضمن خمسة أسئلة مفتوحة تصف ما تراه مناسبًا حيال الأسئلة التالية :

السؤال الأول

ما مخاطر استخدام شبكة الإنترنت في التعليم؟

وأجابت عينة الدراسة وعددهم ٩ بنسبة ١٢,٥٪ بأن مخاطر شبكة الإنترنت كثيرة منها :

١ - أنها تحتوي على المناظر الخليعة والصور الفاضحة.

٢ - تشتمل على الأفكار المسمومة التي تؤثر في العادات والقيم والتقاليد.

٣ - لها سلبيات دينية وأخلاقية نتيجة الغزو الفكري والثقافي ثم ظهور الملل الدينية والطائفية.

٤ - تتعرض البحوث والدراسات العلمية إلى السرقة من قبل مستخدمي الشبكة.

السؤال الثاني

ما الفائدة من استخدام شبكة الإنترنت في مجال التعليم؟

وأجابت عينة الدراسة وعددهم ٨ بنسبة ١١٪ بأن الفوائد من استخدام الشبكة هي وفقًا للعبارات التالية :

١ - الحصول على المعلومات بصورة سريعة وبوقت كاف وهي بذلك توفر الوقت والجهد في الحصول على المعلومة.

٢ - تؤدي إلى الاطلاع على المراجع الكثيرة والبحوث المتنوعة الحديثة ذات العلاقة بالتخصص ولها فوائد عدة في المجالات التعليمية والثقافية والعلمية.

٣ - تبادل الأفكار والمعلومات والخبرات من خلال الرسائل البريدية e-mail بين مستخدمي الشبكة بطريقة فورية وسريعة.

٤ - تعد الشبكة منفذًا من منافذ المعرفة الحديثة وهي أفضل مكتبة يمكن أن يرجع إليها الأستاذ والطالب والباحث.

٥ - توجد روح الحماس في تعامل الأستاذ والطالب مع الشبكة لأنها تهيئ الفرد في الوقوف على كل ما هو جديد من الكتب، والرسائل، والبحوث، والدوريات، والانفتاح على مصادر المعرفة في العالم.

٦ - توسع أفق الأستاذ والطالب في المعرفة.

٧ - معرفة الأخبار العالمية في شتى المجالات.

وهذه النتائج تؤكد ما توصلت إليه دراسة لاري Laurie [٩، ص ص١٥-٢٢].

السؤال الثالث

ما مدى اقتناعك بأهمية تأمين شبكة الإنترنت لجميع فئات المجتمع وما هي المجالات؟

وأجابت عينة الدراسة عن السؤال المفتوح وعددهم ٩ بنسبة ١٢,٥٪ بأن أهمية تأمينها تتبلور وفق العبارات التالية:

١ - أعتقد أن تأمينها ينبغي أن يقتصر على النشاط العلمي والاقتصادي.

٢ - لدي قناعة تامة بأهمية الإنترنت للفئات الأكاديمية فقط لمزاياها العظيمة التي تظهر في خدمة web.

٣ - أن الإنترنت مهمة لأنها هي أداة المستقبل للحصول على المعلومات وذلك بالاتصال بالعالم الخارجي.

٤ - اقتناع تام بأهميتها ويجب أن تتوافر لدى جميع فئات المجتمع لأنهم قادرون على تحديد مواقفهم حيال الشبكة.

٥ - أن الإنترنت هي شبكة الاتصالات التي تتيح المعرفة لكل من يحتاج إليها.

٦ - لا داعي لتأمينها لجميع فئات المجتمع وإنما تكون محدودة للفئة التعليمية التي تحمل الشهادة الثانوية فما فوق.

٧ - لست مقتنعا بأهمية الشبكة لوجود مخاطرها العقائدية على المجتمع كما أنها تثير الشبهات وتدغدغ الشهوات فهي لا تصلح للجميع بل لا بد من ضبطها ما أمكن وما لا يدرك كله لا يترك جله.

٨ - أعتقد أنه ينبغي أن يتم تأمينها للجهات التعليمية وتحت ضوابط تضعها المؤسسات التعليمية.

٩ - أرى أن يتم تأمينها في الجامعات والمدارس والمعاهد والمكتبات وجميع المؤسسات التعليمية.

السؤال الرابع

ما معوقات استخدام شبكة الإنترنت؟

وأجابت عينة الدراسة عن السؤال المفتوح وعددها ١٠ ونسبتهم ١٣,٨٪ بأن المعوقات تضمنت العبارات التالية:

١ - عدم إلمامي باستخدام الحاسب الآلي الذي بدوره لا يمنحني الفرصة لاستخدام شبكة الإنترنت.

٢ - عدم توافر الدورات التدريبية التي تؤهل عضو هيئة التدريس في استخدام شبكة الإنترنت.

٣ - عدم توافرها في مكان العمل يعيقني في معرفة كيفية استخدامها.

٤ - ارتفاع تكاليف الاشتراك في شبكة الإنترنت يعيقني من استخدامها للاستعمال المنزلي.

٥ - عدم توافر أجهزة الحاسب الآلي في مكاتبنا مما يؤدي إلى محدودية ارتباطنا بالشبكة إذا توافرت.

٦ - عدم توافر المعلومات الكافية حول كيفية استخدام الشبكة في التعليم.

٧ - عند الدخول إلى شبكة الإنترنت وطلب المعلومات اللازمة فإن عملية الحصول عليها تستغرق وقتًا طويلاً.

٨ - وجود مشكلات كثيرة في الاتصالات الهاتفية عند استخدام الشبكة.

٩ - حجب بعض المواقع يعيقني في استخدام الشبكة.

١٠ - قلة توافر الخطوط الهاتفية التي تجعلها في متناول الجميع.

١١ - تعارض ما تنشره الشبكة من معلومات مع القيم والعادات الأصيلة للمجتمع.

١٢ - ضياع الوقت في الحصول على المعلومات المطلوبة لتنوع وكثافة المعلومات المتوافرة بها.

السؤال الخامس

هل لديك اقتراحات أو آراء أخرى؟

وأجابت عينة الدراسة وعددهم ٥ ونسبتهم ٧٪ بأن الاقتراحات تضمنت العبارات التالية:

١ - أرى ضرورة التعجيل في إدخال خدمة الإنترنت في الكلية لتخدم جميع المجالات وبدون استثناء.

٢ - عمل دورات إجبارية لكل أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في الجامعة للتعامل مع شبكة الإنترنت بعد التدريب على استخدام الحاسب الآلي.

٣ - أن يتم وضع المحاضرات الجامعية في شبكة الإنترنت حتى يستفيد منها جميع الطلاب.

٤ - فتح باب المجال لجميع طلاب الدراسات العليا في الدخول في الشبكة وتزويدهم بعناوينهم البريدية e-mail.

٥ - تفادي مساوئ استخدام الإنترنت والدخول إلى إيجابياتها، ومن ثم توعية المستخدمين بسلبياتها من خلال البرامج الإذاعية، والتلفزيونية، والصحف، والمجلات، والنشرات التي توزع على المؤسسات التعليمية.

٦ - تخفيض التكاليف المالية في الدخول إلى الشبكة مما يجعلها أكثر جاذبية في دخول جميع أفراد المجتمع والاستفادة من خدماتها.

التوصيـــــــات

أوضحت هذه الدراسة أن عددًا كبيرًا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية يدركون الدور المهم الذي تلعبه شبكة الإنترنت في مجال التعليم وفي مجالات الحياة الأخرى، ويدركون

أيضًا المسؤولية المنوطة بهم تجاه استخدامها، إلا أن فئة قليلة تنكر الأدوار التي يمكن أن يجنيها الفرد نحو استخدام الإنترنت ولهم آراؤهم الخاصة. ولكن الغالبية العظمى تؤكد أهمية الشبكة ودورها الفعال في دفع عملية التعليم إلى الأمام ورفع المستوى العلمي والمعرفي لدى عضو هيئة التدريس والطالب والمجتمع بجميع فئاته. وبناء على نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

١ - ضرورة توفير أجهزة الحاسوب لجميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية حتى يتسنى لهم استخدام الشبكة في مكاتبهم أو في الفصول الدراسية التي يتم اختيارها في التدريس.

٢ - ضرورة أن يتعرف أعضاء هيئة التدريس والطلاب في الجامعة على الخدمات التي تقدمها شبكة الانترنت، والتأكيد على أهمية استخدامها الاستخدام الأمثل من خلال البرامج التوعوية.

٣ - ضرورة عقد دورات تدريبية قصيرة أو ورش عمل حول كيفية استخدام شبكة الإنترنت، على أن تكون متجددة من أجل التعرف على كل ما يستجد في هذا الحقل.

٤ - ضرورة إضافة مادة جديدة باسم "الإنترنت ودورها في التعلم" تدرس في قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم وقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، وأن تخصص لها مساحة في التدريس بما يتناسب وتعاظم أهمية الإنترنت ودوره في التعليم.

٥ - حث أعضاء هيئة التدريس والطلاب على حضور الأنشطة العلمية والندوات، والاجتماعات، وورش العمل ذات العلاقة بشبكة الإنترنت، سواء داخل الجامعة أو خارجها.

كما يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات من خلال استقصاء جوانب أخرى لم تتطرق لها الدراسة منها تبني خطة عملية ترمي إلى توسيع الوجود العربي على الإنترنت.

وبالله التوفيق .

المراجـــــع

[١] مارتن كانوري وآخرون. *التربية والكمبيوتر*. ترجمة حسين الطوبجي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة، إدارة التقنيات التربوية، ١٩٩٦م .

[٢] Galbreath, J. "The International : Past, Present, and Future." *Educational Technology,* 37, no. 6 (1997), 39-45.

[٣] بيتر . كنت، *الدليل الكامل إلى الإنترنت*. ترجمة سامح الخلف. بيروت: الدار العربية للعلوم، ١٩٩٧م.

[٤] الكاملي، عبدالقادر. "دليلك المستقل إلى عالم إنترنت وإنترانت." *مجلة الإنترنت*، دبي (أكتوبر ١٩٩٨م)، ٢٠-٢١.

[٥] جيمس، ستورات. *الإنترنت للأولاد* . ترجمة مركز التعريب والبرمجة. ط١. القاهرة: الدار العربية للعلوم، ١٩٩٨م.

[٦] طلبه، محمد فهمي. "دليلك المستقل إلى عالم إنترنت وإنترانت." *مجلة الإنترنت*، دبي (١٩٩٨م)، ٣٠.

[٧] Grant, C. , and T. Scott. "The Super Highway: A Revolutionary Means of Supporting Collaborative Work." International On-Line Information Meeting, 3-5, December 1996, London, U.K.

[٨] Dufrense, R., et al. "Classtalk: A Classroom Communication System for Active Learning." *Journal of Computing in Higher Education*. 7, no. 2 (1996), 3-46.

[٩] Laurie, A. "Creating a Classroom with the World Wide Web." *Educational Technology,* 37, no. 3 (1997), 15-22.

A Study of Faculty Members' Perceptions Regarding the Internet in the College of Education at King Saud University

Jamal A. Al-Sharhan
Associate Professor, Department of Educational Technology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The main objective of this study was to explore the views of faculty members in the College of Education, King Saud University, regarding the internet. To achieve this purpose a questionnaire was designed by the researcher and administered randomly to 72 faculty members. The major finding of the study were as follows:

1 - 64% of the sample have not used computers at all, and 75% of the sample have not used the internet.

2 - Opinions of the sample were in agreement concerning the importance of using the computer and the internet in learning, beside they need for training courses in both computer and internet.

3 - Opinions of the sample were in agreement concerning the importance of providing internet facilities in Saudi universities, colleges, research centers, institutions and schools.

4 - Faculty members offered some advantages, disadvantages and suggestions for using the internet. In the light of the previous findings the researcher presented some recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٥٧٣-٦٠٦ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

دوافع التحاق الطلبة السعوديين للدراسة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود

حبيب علي ربعان و عبد الحميد عبد الله الأمير

أستاذان مساعدان، قسم التربية البدنية وعلوم الحركة،

كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٠/٢/٢٥/١٤٢٠هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/١/٣هـ)

ملخص البحث. أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على الدوافع الرئيسة للراغبين في الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود، وكذلك مدى تأثير كل من تخصص الطلبة في المرحلة الثانوية (علمي - أدبي)، ومكان ممارسة النشاط الرياضي، وعمل أحد أفراد العائلة في مهنة التعليم وخصوصا تعليم مادة التربية البدنية على دوافع الراغبين بالالتحاق بالقسم. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وذلك بتصميم استبانه لجمع البيانات. وقد اشتملت الاستبانة على ثلاثة محاور تضمنت ثماني وعشرون عبارة، وزِّعت على١٢٠ طالبا من المتقدمين للالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة.

وقد خرجت هذه الدراسة بعدة نتائج مهمة من بينها، أن أهم الدوافع الرئيسة لالتحاق الطلبة بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بغض النظر عن تخصصهم في الثانوية العامة كانت: حبي لمادة التربية البدنية، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية، وحبي لمهنة التعليم بشكل عام، ولتطوير قدراتي البدنية، ولأنني أمارس الأنشطة الرياضية، ولأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة، ولأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم. كما أكدت النتائج أن أهم دوافع الالتحاق بقسم التربية البدنية لأفراد العينة هي دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية، تليها في الأهمية الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، ثم بعد ذلك تأتي الدوافع العلمية والمهنية. وكذلك إن الدوافع الكلية للالتحاق بقسم التربية البدنية لطلبة التخصص الأدبي في الثانوية العامة أكبر من الدوافع الكلية لطلبة التخصص العلمي. كما أن الرياضيين الذين يمارسون النشاط الرياضي المنظم في الأندية

لديهم الثقة بأنفسهم للنجاح في مهنة تتعلق بشكل كبير بمستوى استعداداتهم وقدراتهم البدنية والرياضية أكثر من غير الرياضيين.

المقدمـــــــــة

لقد ازدادت أعداد الطلبة الراغبين في الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة، أحد أقسام كلية التربية بجامعة الملك سعود، في السنوات القليلة الماضية. حيث يتقدم لاختبارات القبول بالقسم في كل فصل دراسي ما معدله ٣٠٠ طالب ممن لديهم الرغبة بالالتحاق بالقسم، إلا أن القسم يقوم باختيار عدد محدود يتراوح بين خمسين وثمانين طالبا. مما دعانا إلى التساؤل عن ماهية الدوافع التي تكون وراء هذا الكم الهائل من الطلبة الذين يتقدمون للحصول على شهادة في تدريس مادة التربية البدنية لتلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية. خصوصا إذا ما عرفنا مدى أهمية وتأثير هذه الدوافع مع القدرات العقلية أو المهنية على النجاح في العملية التعليمية والمهنية من قبل الفرد [١].

يعدّ المعلم حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية حيث تقع على عاتقه الكثير من المسؤوليات التي، إن تحققت، يكون نتاجها نشئا صالحا يفيد نفسه ومجتمعه، وخصوصا معلم التربية البدنية. إذ تشير بدير والمطوع [٢] إلى أن المعلم هو قائد الموقف التعليمي وموجهه، وهو الذي يناط به مسؤولية وضع البرنامج التنفيذي للمنهج الدراسي، وهو الذي يخطط للدرس، وهو الذي يخطط لمستوى الدافعية الواجب توافرها لدى التلاميذ. كما أنه القدوة التي يقتدي بها المتعلمون. ويعد معلم التربية البدنية بشكل خاص المعلم الذي تتاح له الفرص العديدة للتأثير في نمو التلاميذ من جميع النواحي البدنية، والنفسية، والصحية، والاجتماعية، والخلقية. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة مادة التربية البدنية وما تتميز به من إشباع لعديد من حاجات وميول التلاميذ وارتباطها بعوامل المرح والسرور والنشاط التنافسي.

ولما كان لدور المعلم من أهمية في المجتمع، فإن عملية اختيار من لديهم القدرات والإمكانات للنجاح في هذه المهنة التربوية يعدّ من الأهمية بمكان حتى لا نخرّج من مؤسسات إعدادهم المهني من ليس لديهم القدرة أو الدوافع لأداء مهمتهم على خير وجه. كما أن عملية اختيار أفضل الطلبة المتقدمين للالتحاق بأقسام التربية البدنية في المملكة العربية السعودية والكثير من الدول العربية تقوم في معظم الأحيان على: الكشف الطبي، واختبارات للياقة البدنية

والمهارية، والمقابلة الشخصية. بينما لا توجد هناك اختبارات سيكومترية - حسب علم الباحثين- للكشف عن دوافع الالتحاق لمهنة التعليم. الأمر الذي نادى به الكثير من الباحثين والمهتمين بالعملية التعليمية ومن بينهم الحماحمي [١]، وقطامي [٣]، ولوكي [٤]، بضرورة وضع "أداة سيكومترية تستخدم للتعرف على دوافع المتقدمين لمهنة التعليم وتحديدها."

لقد عرّف المهتمون بعلم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الرياضي الدوافع بتعريفات متعددة ومن بين هذه التعريفات للدوافع ما أورده زيدان في كتابه *الدوافع والانفعالات* من أنها " تلك الطاقات التي ترسم للفرد أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أفضل تكيف ممكن مع بيئته الخارجية" [٥ ، ص ٣٨]. بينما يؤكد كراتي [٦] على أن دراسة الدوافع تتطلب إمعان النظر وتفحص الأسباب التي تفسر لماذا يختار الأفراد أشياء معينة للقيام بها؟ ولماذا يؤدون أشياء معينة بكل تركيز؟ ولماذا يداومون بإصرار على العمل أو الأداء لمدة طويلة من الوقت؟ فيما ذهب راتب إلى تعريف الدافع على أنه "حالة من التوتر تثير السلوك في ظروف معينة وتوجهه وتؤثر عليه" [٧ ، ص ٣٨]. وبذلك يتضح وبصورة جلية مدى أهمية الدوافع الإيجابية التي تدفع المعلم لإنجاح العملية التربوية من حيث مدى الاستمرارية في أداء مهامه وبذل الجهود الكفيلة للحصول على أفضل النتائج. كما أن معرفة دوافع الراغبين للالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة ذات أهمية للمفاضلة بينهم ومساعدتهم لتحقيق هذه الرغبات والدوافع. لذا فإن هناك حاجة ماسة لهذه الدراسة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

١- دوافع الراغبين في الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود.

٢- مدى تأثير كل من تخصص الطلبة في المرحلة الثانوية (علمي - أدبي)، ومكان ممارسة النشاط الرياضي، وعمل أحد أفراد العائلة في مهنة التعليم وخصوصا تعليم مادة التربية البدنية على دوافع الراغبين بالالتحاق بالقسم.

تساؤلات الدراسة

في ضوء أهداف هذه الدراسة يضع الباحثان التساؤلات التالية:

١- ما هي دوافع الراغبين في الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دوافع المتقدمين للالتحاق بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود في كل من المتغيرات التالية:

أ) تخصص الطلبة في المرحلة الثانوية (علمي - أدبي).

ب) مكان ممارسة النشاط الرياضي.

جـ) عمل أحد أفراد العائلة في مهنة التعليم وخصوصاً تعليم مادة التربية البدنية؟

الدراسات السابقة

على الرغم من قلة الدراسات المتعلقة بدوافع التحاق الطلبة لكليات التربية وأقسام التربية البدنية على وجه الخصوص في العالم العربي، إلا أن هذه الدراسات قدمت مجموعة من النتائج التي يمكننا أن نعتمد عليها عند محاولتنا التعرف على دوافع التحاق الطلبة بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة في جامعة الملك سعود فيما يلي:

- في دراسة الكخن [٨] عن دوافع التحاق الطلاب في جامعة الملك عبد العزيز بكلية التربية، اتضح أن إرضاء الوالدين، وحبهم لمهنة التعليم، والاستفادة من العلوم المتقدمة في البرنامج، والرغبة في خدمة الوطن، وفي سد حاجات المملكة من المعلمين، كانت أهم دوافع الطلاب للالتحاق بكلية التربية. بينما لم يكن الدافع الاقتصادي ذا أهمية بالنسبة لهم.

- كما أجرى نجيب [٩] دراسة هدف من خلالها التعرف على دوافع الدراسة لطلبة كليات المجتمع بالأردن. وقد أظهرت النتائج أن دوافع الطلبة للالتحاق بكليات المجتمع كانت تعليمات القبول الصعبة التي منعتهم من دخول الجامعات، عدم القدرة المادية لدخول الجامعات، وقصر مدة الدراسة في كليات المجتمع، وقرب الكليات من أماكن سكن الطلبة، وتأجيل الخدمة العسكرية الإجبارية، وتوافر فرص عمل للخريجين، وتعدد التخصصات وحرية الاختيار،

وسهولة التخرج، والاتجاهات الإيجابية من قبل أولياء أمور الطلبة نحو كليات المجتمع، ومن أجل الحصول فقط على شهادة أعلى من شهادة الثانوية العامة [٣].

من بين الدراسات الحديثة التي تطرقت إلى دوافع التحاق الطلبة بكليات المعلمين العالية، دراسة قامت بها قطامي [٣] بهدف التعرف إلى دوافع التحاق الطلبة الأردنيين بكلية تأهيل المعلمين العالية، وكذلك معرفة ما إذا كانت هذه الدوافع تختلف باختلاف الجنس، والمعدل التراكمي، والتخصص في الكلية، والمستوى الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٨٥ طالبا وطالبة اختيرت بطريقة عشوائية. وقد قسمت دوافع التحاق الطلبة لكليات المعلمين العالية إلى أربعة محاور هي: (١) دافع الإنجاز، (٢) الدافع العلمي، (٣) الدافع المسلكي، (٤) الدافع الاقتصادي.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أفراد العينة من ذوي المعدل التراكمي المرتفع لديهم دافع الإنجاز والدافع العلمي والدافع المسلكي لالتحاقهم بالكلية أكثر من ذوي المعدلات التراكمية المتوسطة والمنخفضة. كذلك أشارت النتائج إلى أن الذكور قد أبدوا درجة أعلى من الإناث لسبب التحاقهم في الدافع العلمي، بينما أبدت الإناث درجة أعلى من الذكور في الدافع المسلكي للالتحاق، بينما لم يكن هناك فروق بين الجنسين بالنسبة لدافع الإنجاز والدافع الاقتصادي للالتحاق بكليات المعلمين العالية.

كما أن هناك بعض الدراسات التي أجريت للتعرف على دوافع التحاق الطلبة بأقسام التربية البدنية والرياضية في المجتمعات العربية. من بين هذه الدراسات دراسة قامت بها جرانة [١٠] للتعرف على دوافع التحاق الطلبة والطالبات بكليات التربية الرياضية بجمهورية مصر العربية. ولقد بلغ عدد أفراد العينة ٣٨٠ طالبا وطالبة. وكانت الباحثة قد صنفت دوافع التحاق الطلبة والطالبات بكليات التربية الرياضية إلى ثلاثة مجالات وهي: (١) المجال الرياضي، (٢) المجال العلمي، (٣) المجال الاقتصادي والاجتماعي. وقد أسفرت النتائج عن أن دوافع المجال الرياضي قد احتلت المراتب العليا لدى الطلبة والطالبات من بين دوافع الالتحاق بكليات التربية الرياضية، بينما تلتها دوافع المجال العلمي، ثم دوافع المجال الاقتصادي والاجتماعي. كذلك بينت النتائج أن أهم دوافع المجال الرياضي كانت وفقاً لما يلي: لكي أرفع مستوى لياقتي البدنية،

ولاكتساب القوام الجيد والصحة الجيدة، ولكي أستطيع الارتقاء بمستوى مهارتي. أما أهم دوافع المجال العلمي فكانت كالتالي: ولأن الدراسة أربع سنوات مثل باقي الكليات للحصول على البكالوريوس، ولأن الدراسة بالكلية عملية ونظرية، ولأن الدراسة بالكلية عملية أكثر منها نظرية. بينما حددت النتائج أهم دوافع المجال الاقتصادي والاجتماعي في: حتى ألتحق بالكليات العسكرية، ولأن فرص العمل بعد التخرج من الكلية مضمونة.

وقد قام الحماحمي [١] بدراسة للتعرف على دوافع التحاق الطلاب بقسم التربية الرياضية بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، وكذلك الفروق بين الطلبة الرياضيين وغير الرياضيين في دوافع التحاقهم بقسم التربية الرياضية. وتكونت عينة الدراسة من ١٥٤ طالباً في الفترة من الفصل الدراسي الأول عام ١٤٠٣/١٤٠٤هـ وحتى الفصل الدراسي الأول عام ١٤٠٦/١٤٠٧هـ من الطلبة الذين اجتازوا اختبارات القبول. وقد قسم الباحث دوافع الالتحاق بقسم التربية الرياضية إلى ثلاثة محاور هي: (١) الدوافع العلمية والمهنية، (٢) الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، (٣) دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية. وأفادت النتائج أن أهم دوافع التحاق الطلاب بقسم التربية الرياضية بجامعة أم القرى كانت على النحو التالي: العمل في مهنة التربية الرياضية يتيح الفرصة لتكوين علاقات اجتماعية بصورة أفضل مع الآخرين عن غيره في المهن الأخرى، والميل نحو العمل في مجال التربية الرياضية، والدراسة عملية ونظرية معا، وتقدير المجتمع للمهنة، ومناسبة الدراسة للاستعدادات الشخصية، وتنمية القدرات البدنية، والدراسة تتمشى مع الميول الشخصية، وحب مادة التربية الرياضية منذ الصغر. كذلك بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الرياضيين وغير الرياضيين في دوافع التحاقهم بقسم التربية الرياضية ولصالح الطلبة الرياضيين.

وقد أجرى الباحثان جواد ونايف [١١] دراسة تتعلق بأهم دوافع التحاق الطلاب بكلية التربية الرياضية في جامعة الموصل بالجمهورية العراقية على عينة بلغت ١١٨ طالبا. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ترتيب دوافع التحاق الطلاب بكلية التربية الرياضية على النحو التالي: (١) الدوافع الجسمية والصحية، (٢) الدوافع المسلكية، (٣) الدوافع العلمية، (٤) الدوافع الاجتماعية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة والمتعلقة بدوافع التحاق الطلبة بكليات وأقسام التربية البدنية في العالم العربي، يتضح لنا مدى الاختلاف بين نتائجها باختلاف مجتمع العينة والفترة التي أجريت فيها هذه الدراسات. وهذه إحدى خصائص الدوافع التي قد تختلف باختلاف العوامل الاجتماعية، والمراحل السنية، والطبيعة الجغرافية للمكان وغيرها [١٢]. فنلاحظ أن الدراسات السابقة المتعلقة بدوافع الالتحاق بأقسام التربية البدنية قليلة جداً وقديمة بعض الشيء، حسب علم الباحثين، حيث تم إجراء آخر دراسة قبل ما يزيد على عشر سنوات [١١]. وكذلك الحال في دراسة الحماحمي [١] والتي أجريت عام ١٩٨٧م على عينة من المجتمع السعودي، حيث اختلفت طبيعة المجتمع السعودي في مجالات عديدة خلال الاثنتي عشرة سنة السابقة، وخصوصا في مجال التربية البدنية والرياضة مما يجعل دراسة الدوافع للالتحاق بقسم التربية البدنية في الفترة الحالية جديرة بالاهتمام. كذلك لم تتطرق الدراسات السابقة لدوافع الطلبة المتقدمين للالتحاق بأقسام التربية البدنية والذين قد لا يكونون ضمن المقبولين للدراسة بهذه الأقسام مما قد يجعلنا نخسر معلومات هامة ومفيدة حول ما يحرك المجتمع ويدفعه نحو تخصص معين دون آخر.

إجراءات الدراسة

مجتمع وعينة البحث

اشتمل مجتمع البحث على الطلبة المتقدمين للالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤١٨/١٤١٧هـ والبالغ عددهم ٣٧٥ طالبا. وقد قام الباحثان بتطبيق استبانة البحث على ١٤٠ طالبا بطريقة عشوائية بعد انتهائهم من اختبار القدرات البدنية. وقد استبعدت ٢٠ استبانة بسبب نقص المعلومات فيها. وبذلك تكون عينة البحث النهائية ١٢٠ طالبا يمثلون ما نسبته ٣٢٪ تقريبا من حجم مجتمع البحث الكلي، حيث تعدّ هذه النسبة كافية لإصدار تعميمات في حدود الدراسة وعدد المفحوصين[١٣ ، ص ٧٦]. وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار الطلبة ٢٠,٥ سنة وبانحراف معياري قدره ١,١٥ سنة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تصميم استبانة دوافع التحاق الطلبة للدراسة في قسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود (ملحق رقم ١)، وذلك باتباع الخطوات التالية:

١- بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بدوافع الالتحاق بالكليات والأقسام التربوية بالمجتمعات العربية المختلفة (الحماحمي [١]، وجواد ونايف [١١]، والكخن [٨]، وقطامي [٣])، استعان الباحثان بدراسة الحماحمي [١] كأساس لبناء أداة الدراسة. وذلك لقيام الحماحمي بتصميم استبانه لدراسة دوافع التحاق الطلبة السعوديين بقسم التربية الرياضية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة مما يجعلها الأقرب من حيث تطابق الجوانب الاجتماعية لمجتمع هذه الدراسة مع الأخذ بعين الاعتبار الدراسات الأخرى المرتبطة بموضوع البحث.

٢- تم تقديم القائمة الأولية للاستبانة والمكونة من ٤٠ دافعا مقسمة إلى ثلاث محاور: أ)دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية، ب) الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، ٣) الدوافع العلمية والمهنية، إلى مجموعة من المحكمين في مجالات التربية البدنية، وعلم النفس، وعلم النفس الاجتماعي للتأكد من ملاءمة الفقرات لأغراض الدراسة مع ترك الحرية لهم في إضافة عبارات جديدة أو تعديل العبارات السابقة أو استبعادها نهائيا. وقد تم اعتماد الاستبانة بصورتها النهائية والتي اشتملت على ٢٨ فقرة، موزعة على الثلاثة محاور وذلك بعد استبعاد الفقرات التي قلت نسبة الاتفاق عليها عن ٧٥٪، وتعديل بعض الفقرات غير الواضحة أو المكررة وذلك وفقا لآراء المحكمين. ويمثل المحور الأول (دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية) ١١ فقرة، في حين يمثل المحور الثاني (الدوافع الاقتصادية والاجتماعية) ١٠ فقرات، بينما يمثل المحور الثالث (الدوافع العلمية والمهنية) ٧ فقرات (جدول رقم ١).

لقد خضعت الاستبانة لمقياس تقدير الإجابة مكون من خمسة مستويات وفقا لطريقة ليكرت Likert يتراوح من مستوى مهم جدا (٥ درجات) إلى غير مهم على الإطلاق (درجة واحدة) [١٤].

جدول رقم ١ . المحاور الثلاثة للدراسة وأرقام المفردات في القائمة

	المحاور	أرقام المفردات في القائمة	عدد الفقرات
١.	دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية	١ ، ٢ ، ٣ ، ١٢ ، ١٥ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨	١١
٢.	الدوافع الاقتصادية والاجتماعية	٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٤ ، ٢٣	١٠
٣.	الدوافع العلمية والمهنية	١١ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢٢	٧

الصدق

لقد اعتمد الباحثان على نوعين من أنواع الصدق:

الصدق الظاهري

ويقصد به مدى تمثيل المقياس للمجال الذي يقيسه من حيث نوع المفردات وصياغتها ومدى وضوحها [١٥ ، ٣٥٣].

صدق المحتوى

والذي تحقق من خلال عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجالات التربية البدنية، وعلم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، للتأكد من صلاحية المفردات وصياغتها وملاءمتها لكل محور من محاور الاستبانة، لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله. وقد ساعد عرض المقياس على المحكمين والأخذ بآرائهم على زيادة صدق المحتوى بحيث تم التأكد من أن فقرات هذه الإستبانة صادقة في قياس ما وضعت من أجله.

وأخيرا تم إجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من طلبة القسم مقاربة لعينة البحث للتعرف عن الفترة الزمنية التي يستغرقها الطالب في الإجابة عن الاستبانة، وكذلك التأكد من قدرة الطلبة على استيعاب مفهوم بنود وفقرات الاستبانة. وقد تبين أن معدل ما يستغرقه الطالب من وقت في الإجابة عن الاستبانة هو ١٠ دقائق تقريباً. كما أنه لم توجد أي مشاكل حول استيعاب الطلبة لمفهوم بنود وفقرات الاستبانة.

الثبات

من أجل تحديد مدى ثبات إجابات الطلبة عن فقرات الاستبانة، فقد تم تطبيق الاستبانة على ٣٠ طالباً من المستوى الثالث بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة، وكذلك إعادة تطبيقها على نفس المجموعة بعد فاصل زمني قدره أربعة أسابيع test - retest، وذلك بغرض تحديد ثبات أداة البحث كما تم إخراج معامل ألفا Alpha "لكرونباخ" للاتساق الداخلي لكل محور من محاور المقياس والمقياس ككل. وقد دلت النتائج على تمتع الأداة بمعامل ثبات مرتفع ومقبول لأغراض الدراسة (٠,٨٧). وبالنسبة لمعاملات الثبات الخاصة بالمحاور، فقد تراوحت ما بين ٠,٧٨ - ٠,٨٢ (جدول رقم ٢).

جدول رقم ٢ . معامل الاتساق الداخلي لدوافع الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة

م	المحاور	قيمة معامل الثبات
١.	دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية	٠,٨٢
٢.	الدوافع الاقتصادية والاجتماعية	٠,٧٨
٣.	الدوافع العلمية والمهنية	٠,٨٠
٤.	المقياس ككل	٠,٨٧

مما سبق يتضح أن أداة القياس صادقة وثابتة ويمكن استخدامها في هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتكرارات والنسبة المئوية، وقيمة (ت)، وتحليل التباين الآحادي، واختبار شيفيه Scheffe test.

النتائج والمناقشة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دوافع الطلبة الراغبين في الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود، كما حاولت الدراسة أيضا معرفة مدى تأثير كل من تخصص

الطلبة في المرحلة الثانوية (علمي - أدبي)، ومكان ممارسة النشاط الرياضي، وعمل أحد أفراد العائلة في مهنة التعليم وخصوصا تعليم مادة التربية البدنية على دوافع الراغبين بالالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود.

للإجابة عن التساؤل الأول: ما هي دوافع الطلبة الراغبين في الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود؟ فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات الطلبة عن مقياس الاستبانة (والذي يتضمن ثلاثة محاور وهي دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية، الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، والدوافع العلمية والمهنية) في السؤال رقم (٨). وكذلك حساب التكرارات والنسبة المئوية لإجابات الطلبة عن السؤال رقم (٩) في الاستبانة وهو: من القائمة السابقة اختر الدافع الرئيس الأول الذي جعلك تفضّل دراسة تخصص التربية البدنية في المرحلة الجامعية؟

لمعرفة الفروق بين دوافع الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة لكل أفراد العينة وكذلك من حيث التخصص في المرحلة الثانوية (أدبي - علمي) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مفردة من مفردات المقياس ومن ثم ترتيبها حسب أهميتها.

يشير جدول رقم ٣ إلى أن أهم دوافع الراغبين بالالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة لجميع المفحوصين وعددهم ١٢٠ طالبا كان على النحو التالي: لحبي لمادة التربية البدنية (٤,٦٩)، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية (٤,٦٧)، ولكي أتفوق رياضيا (٤,٤٤)، ولتطوير مهاراتي الرياضية (٤,٣٩)، ولتطوير قدراتي البدنية (٤,٣٨). من خلال الجدول يتبين لنا أن مفردات المحور الأول من محاور الدراسة وهو دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية كان لها أهمية أكبر لدى جميع الطلاب من دوافع المحاور الأخرى (الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، والدوافع العلمية والمهنية).

جدول رقم ٣ . ترتيب دوافع الطلبة للالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة

	الدوافع	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٧.	لحبي لمادة التربية البدنية.	١	٤,٦٩	٠,٧٠	١
٢.	حبي لتعليم مادة التربية البدنية.	١	٤,٦٧	٠,٧٧	٢
٢٦.	لكي أتفوق رياضياً.	١	٤,٤٤	٠,٩٣	٣
١٢.	لتطوير مهاراتي الرياضية.	١	٤,٣٩	٠,٩٣	٤
٢٤.	لتطوير قدراتي البدنية.	١	٤,٣٨	٠,٩٧	٥
٣.	لأنني أمارس الأنشطة الرياضية.	١	٤,٣٧	٠,٩٢	٦
٢٨.	لتقديري لمدرسي التربية البدنية.	١	٤,٣٤	١,١٣	٧
٢٥.	للتميز بالقوام الجيد.	١	٤,٣٠	٠,٩٨	٨
١٥.	لأنى أتوقع أن أكون متميزاً في دراستى لتخصص التربية البدنية دون غيره.	١	٤,٢٦	١,٠٩	٩
١.	حبي لمهنة التعليم بشكل عام.	١	٤,٢٣	٠,٩١	١٠
٢١.	لتطوير قدراتي المعرفية.	١	٤,٠٩	٠,٩٩	١١
٩.	لمكانة المعلّم المتميزة في المجتمع.	٢	٤,٠٢	١,١٦	١٢
٨.	لأكون مثل معلّمي الذي أعدّه مثلي الأعلى.	٢	٤,٠١	١,١٩	١٣
٤.	عائلتي شجعتني لأكون معلّماً.	٢	٣,٩٠	١,١٧	١٤
٦.	لأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة.	٢	٣,٧٦	١,٢٤	١٥
٥.	أصدقائي شجعوني لأكون معلّماً.	٢	٣,٦٦	١,٣١	١٦
٧.	العوائد المادية للمعلمين ممتازة.	٢	٣,٥٢	١,٠٦	١٧
٢٠.	لأنها تعد، خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم.	٣	٣,٥٠	١,٣٣	١٨
٢٢.	لأن مهنة التعليم مريحة.	٣	٣,٢٦	١,٣٤	١٩
١٧.	لأن الإجازات السنوية للمعلمين طويلة.	٣	٣,١٤	١,٣٦	٢٠
١٩.	لأنه لا توجد خيارات أخرى لدي غير الدراسة في قسم التربية البدنية.	٣	٢,٩٨	١,٤٦	٢١
١٨.	لأن تعليم مادة التربية البدنية لا يحتاج إلى مجهود كبير من المعلم.	٣	٢,٨٢	١,٣٤	٢٢
١٠.	لأن أحد أفراد عائلتي يعمل معلماً.	٢	٢,٧٦	١,٣٧	٢٣
١٦.	لأن فترة العمل اليومية في المدرسة قصيرة مقارنة بالمهن الأخرى.	٣	٢,٧٥	١,٣٧	٢٤

تابع جدول رقم ٣

	الدوافع	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١١.	لأن الدراسة في قسم التربية البدنية سهلة.	٣	٢,٧٢	١,٣٣	٢٥
٢٣.	لأن أحد أصدقائي يعمل معلما للتربية البدنية	٢	٢,٣٦	١,٤٨	٢٦
١٣.	لأن أصدقائي يدرسون في قسم التربية البدنية.	٢	٢,٣٣	١,٣٧	٢٧
١٤.	لأن أحد أقاربي يدرس في قسم التربية البدنية.	٢	٢,١٤	١,٣٠	٢٨

إن هذه النتائج تتطابق كثيرا مع دوافع الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة للطلبة ذوي التخصصات المختلفة في المرحلة الثانوية (أدبي - علمي). حيث يتضح من الجدولين رقم٤ ورقم ٥ أن دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية كان لها أهمية أكبر لكلا التخصصين من الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، والدوافع العلمية والمهنية. فقد كانت أهم دوافع الالتحاق للطلبة ذوي التخصص العلمي في المرحلة الثانوية كالتالي: لحبي لمادة التربية البدنية (٤,٦٤)، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية (٤,٤٩)، ولأنني أمارس الأنشطة الرياضية (٤,٢٩)، ولكي أتفوق رياضيا (٤,٢٨)، ولتطوير مهاراتي الرياضية (٤,٢٨) (جدول رقم ٤).

بينما كانت أهم دوافع الالتحاق للطلبة ذوي التخصص الأدبي في المرحلة الثانوية كالتالي: حبي لتعليم مادة التربية البدنية (٤,٧٥)، وحبي لمادة التربية البدنية (٤,٧٢)، ولكي أتفوق رياضيا (٤,٥٢)، ولتطوير قدراتي البدنية (٤,٤٩)، ولتقديري لمدرس مادة التربية البدنية (٤,٤٦) (جدول رقم ٥).

كما يتضح من جدول رقم ٦ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية (٤,٣٨) ومتوسط درجات الدوافع الاقتصادية والاجتماعية (٣,٢٥) ، حيث قيمة (ت)=١٨,٧٦ عند مستوى ٠,٠١. كذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية (٤,٣٨) ومتوسط درجات الدوافع العلمية والمهنية (٣,٠٣)، حيث قيمة (ت)=١٤,٥٥ عند مستوى ٠,٠١. وأيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الدوافع الاقتصادية والاجتماعية

(٣,٢٥) ومتوسط درجات الدوافع العلمية والمهنية (٣,٠٣)، حيث قيمة (ت)=٢,٥٤ عند مستوى ٠,٠١.

جدول رقم ٤ . ترتيب دوافع الطلبة للالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة (التخصص العلمي) في المرحلة الثانوية

	الدوافع	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٧.	لحبي لمادة التربية البدنية.	١	٤,٦٤	٠,٨٧	١
٢.	حبي لتعليم مادة التربية البدنية.	١	٤,٤٩	١,٠٠	٢
٣.	لأنني أمارس الأنشطة الرياضية.	١	٤,٢٩	١,٠١	٣
٢٦.	لكي أتفوق رياضياً.	١	٤,٢٨	١,١٢	٤
١٢.	لتطوير مهاراتي الرياضية.	١	٤,٢٨	١,٠٥	٥
٢٥.	للتميز بالقوام الجيد.	١	٤,٢٣	٠,٨٧	٦
١.	حبي لمهنة التعليم بشكل عام.	١	٤,١٥	١,١٨	٧
٢٤.	لتطوير قدراتي البدنية.	١	٤,١٣	١,٢٠	٨
٢٨.	لتقديري لمدرسي التربية البدنية.	١	٤,١١	١,٣١	٩
١٥.	لأني أتوقع أن أكون متميزاً في دراستي لتخصص التربية البدنية دون غيره.	١	٤,١٠	١,٢٥	١٠
٢١.	لتطوير قدراتي المعرفية.	١	٣,٩٧	١,٠٦	١١
٦.	لأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة.	٢	٣,٨٧	١,٣٠	١٢
٨.	لأكون مثل معلّمي الذي أعدّه مثلي الأعلى.	٢	٣,٨٢	١,٣٤	١٣
٩.	لمكانة المعلّم المتميزة في المجتمع.	٢	٣,٧٧	١,٢٩	١٤
٢٠.	لأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم.	٣	٣,٦٧	١,٢٢	١٥
٤.	عائلتي شجعتني لأكون معلّماً.	٢	٣,٦١	١,٢٠	١٦
٧.	العوائد المادية للمعلمين ممتازة.	٢	٣,٥٦	١,٠٥	١٧
٥.	أصدقائي شجعوني لأكون معلّماً.	٢	٣,٤٦	١,٤٣	١٨
٢٢.	لأن مهنة التعليم مريحة.	٣	٣,٠٣	١,٣٨	١٩
١٧.	لأن الإجازات السنوية للمعلمين طويلة.	٣	٢,٨٥	١,٢٩	٢٠
١٩.	لأنه لا توجد خيارات أخرى لدي غير الدراسة في قسم التربية البدنية.	٣	٢,٧٩	١,٤٠	٢١
١٨.	لأن تعليم مادة التربية البدنية لا يحتاج إلى مجهود كبير من المعلم.	٣	٢,٧٩	١,٣٠	٢٢

تابع جدول رقم ٤

الدوافع	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٦. لأن فترة العمل اليومية في المدرسة قصيرة مقارنة بالمهن الأخرى.	٣	٢,٤٩	١,٣٥	٢٣
١٠. لأن أحد أفراد عائلتي يعمل معلماً.	٢	٢,٤٤	١,٣١	٢٤
١١. لأن الدراسة في قسم التربية البدنية سهلة.	٣	٢,٤٤	١,١٤	٢٥
١٣. لأن أصدقائي يدرسون في قسم التربية البدنية.	٢	٢,٣١	١,٣٦	٢٦
١٤. لأن أحد أقاربي يدرس في قسم التربية البدنية.	٢	٢,٢٣	١,٣٩	٢٧
٢٣. لأن أحد أصدقائي يعمل معلماً للتربية البدنية.	٢	١,٩٠	١,١٧	٢٨

جدول رقم ٥ . ترتيب دوافع الطلبة للالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة (التخصص الأدبي) في المرحلة الثانوية

الدوافع	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢. حبي لتعليم مادة التربية البدنية.	١	٤,٧٥	٠,٦٣	١
٢٧. لحبي لمادة التربية البدنية.	١	٤,٧٢	٠,٦١	٢
٢٦. لكي أتفوق رياضياً.	١	٤,٥٢	٠,٨٢	٣
٢٤. لتطوير قدراتي البدنية.	١	٤,٤٩	٠,٨٢	٤
٢٨. لتقديري لمدرسي التربية البدنية.	١	٤,٤٦	١,٠٤	٥
٣. لأنني أمارس الأنشطة الرياضية.	١	٤,٤٣	٠,٨٨	٦
١٢. لتطوير مهاراتي الرياضية.	١	٤,٤٢	٠,٨٨	٧
١٥. لأني أتوقع أن أكون متميزاً في دراستي لتخصص التربية البدنية دون غيره.	١	٤,٣٦	١,٠٢	٨
٢٥. للتميز بالقوام الجيد.	١	٤,٣١	١,٠٤	٩
١. حبي لمهنة التعليم بشكل عام.	١	٤,٢٦	٠,٧٥	١٠
٢١. لتطوير قدراتي المعرفية.	١	٤,٢٠	٠,٨٩	١١
٩. لمكانة المعلّم المتميزة في المجتمع	٢	٤,١٣	١,١٠	١٢
٨. لأكون مثل معلّمي الذي أعده مثلي الأعلى.	٢	٤,٠٦	١,١٣	١٣
٤. عائلتي شجعتني لأكون معلّماً.	٢	٤,٠٣	١,١٦	١٤
٥. أصدقائي شجعوني لأكون معلّماً.	٢	٣,٧٧	١,٢٥	١٥

تابع جدول رقم ٥

	الدوافع	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٦.	لأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة.	٢	٣,٦٩	١,٢٤	١٦
٧.	العوائد المادية للمعلمين ممتازة.	٢	٣,٤٨	١,٠٧	١٧
٢٠.	لأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم.	٣	٣,٤٤	١,٤٠	١٨
٢٢.	لأن مهنة التعليم مريحة.	٣	٣,٣٩	١,٣٣	١٩
١٧.	لأن الإجازات السنوية للمعلمين طويلة.	٣	٣,٣٥	١,٣٧	٢٠
١٩.	لأنه لا توجد خيارات أخرى لدي غير الدراسة في قسم التربية البدنية.	٣	٣,٠٥	١,٤٦	٢١
١٠.	لأن أحد أفراد عائلتي يعمل معلماً.	٢	٢,٩٦	١,٣٧	٢٢
١٦.	لأن فترة العمل اليومية في المدرسة قصيرة مقارنة بالمهن الأخرى.	٣	٢,٨٨	١,٣٧	٢٣
١١.	لأن الدراسة في قسم التربية البدنية سهلة.	٣	٢,٨٧	١,٤١	٢٤
١٨.	لأن تعليم مادة التربية البدنية لا يحتاج إلى مجهود كبير من المعلم.	٣	٢,٧٩	١,٣٣	٢٥
٢٣.	لأن أحد أصدقائي يعمل معلماً للتربية البدنية	٢	٢,٦٠	١,٥٧	٢٦
١٣.	لأن أصدقائي يدرسون في قسم التربية البدنية.	٢	٢,٣٥	١,٣٩	٢٧
١٤.	لأن أحد أقاربي يدرس في قسم التربية البدنية.	٢	٢,٠٩	١,٢٣	٢٨

جدول ٦ . الفروق بين متوسطات المحاور لدوافع التحاق الطلبة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستعدادات والقدرات الشخصية	٤,٣٨	٠,٥٤	١٨,٧٦	
الاقتصادية والاجتماعية	٣,٢٥	٠,٧٢		٠,٠١
الاستعدادات والقدرات الشخصية	٤,٣٨	٠,٥٤	١٤,٥٥	
العلمية والمهنية	٣,٠٣	٠,٩١		٠,٠١
الاقتصادية والاجتماعية	٣,٢٥	٠,٧٢	٢,٥٤	
العلمية والمهنية	٣,٠٣	٠,٩١		٠,٠١

من خلال هذه النتائج يتضح لنا أن أهم دوافع الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة لأفراد العينة هي دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية يليها في الأهمية الدوافع الاقتصادية والاجتماعية ثم بعد ذلك تأتي الدوافع العلمية والمهنية.

وعند سؤال أفراد العينة عن الدافع الرئيس لالتحاقهم بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة كانت النتائج متقاربة مع النتائج السابقة. حيث يتضح من جدول رقم ٧ أن أهم الدوافع الرئيسة لالتحاق الطلبة بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة لجميع العينة كانت كالتالي: حبي لمادة التربية البدنية (٢٠٪)، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية (١٨,١٨)، وحبي لمهنة التعليم بشكل عام (٩,١)، ولتطوير قدراتي البدنية (٩,١)، ولأنني أمارس الأنشطة الرياضية (٥,٤٦)، ولأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة (٥,٤٦)، ولأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم (٥,٤٦). حيث نلاحظ أن ما نسبته ٤٣,٣٣٪ من الطلبة قد حددوا أن حب مهنة التعليم وخصوصاً تعليم مادة التربية البدنية كانت أهم الدوافع الرئيسة التي جعلتهم يفضلون دراسة تخصص التربية البدنية. كذلك يتضح أن خمسة من بين الدوافع السبعة الرئيسة الأولى كانت ضمن المحور الأول (دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية) بينما الدافعان السادس والسابع كانا ضمن محور الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، والدوافع العلمية والمهنية على التوالي.

جدول رقم ٧ . الدوافع الرئيسة لالتحاق الطلبة بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود (ن= ١٢٠ طالبا)

	الدافع	النسبة المئوية ٪	المحور
١	حبي لمادة التربية البدنية.	٢٠,٠٠	١
٢	حبي لتعليم مادة التربية البدنية.	١٨,١٨	١
٣	حبي لمهنة التعليم بشكل عام.	٩,١	١
٤	لتطوير قدراتي البدنية.	٩,١	١
٥	لأنني أمارس الأنشطة الرياضية.	٥,٤٦	١
٦	لأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة.	٥,٤٦	٢
٧	لأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم.	٥,٤٦	٣
٨	لأني أتوقع أن أكون متميزاً في دراستي لتخصص التربية البدنية دون غيره.	٤,٥٥	١

تابع جدول رقم ٧

	الدافع	النسبة المئوية ٪	المحور
٩	لأن الدراسة في قسم التربية البدنية سهلة.	٣,٦٤	٣
١٠	لتطوير مهاراتي الرياضية.	٢,٧٣	١
١١	لتطوير قدراتي المعرفية.	٢,٧٣	١
١٢	لتقديري لمدرسي التربية البدنية.	٢,٧٣	١
١٣	لمكانة المعلّم المتميزة في المجتمع.	٢,٧٣	٢
١٤	لأنه لا توجد خيارات أخرى لدي غير الدراسة في قسم التربية البدنية.	١,٨٢	٣
١٥	لأن تعليم مادة التربية البدنية لا يحتاج إلى مجهود كبير من المعلم.	١,٨٢	٣
١٦	لأن مهنة التعليم مريحة.	١,٨٢	٣
١٧	لكي أتفوق رياضياً.	٠,٩	١
١٨	لأن الإجازات السنوية للمعلمين طويلة.	٠,٩	٣
١٩	لأكون مثل معلمي الذي أعدّه مثلي الأعلى.	٠,٩	٢

بينما يشير جدول رقم ٨ إلى أن أهم الدوافع الرئيسة لالتحاق الطلبة بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة حسب تخصصهم في المرحلة الثانوية (علمي - أدبي) كانت على النحو التالي: الطلبة الذين كان تخصصهم في الثانوية العامة تخصصا (علميا) كانت أهم أسباب التحاقهم للقسم هي: وحبي لمادة التربية البدنية (٢٢,٢٢)، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية (١٦,٦٧)، ولتطوير قدراتي البدنية (١٣,٨٩)، ولأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم (١١,١١). بينما الطلبة الذين كان تخصصهم في الثانوية العامة تخصصا (أدبيا) كانت أهم دوافع التحاقهم للقسم هي: حبي لمادة التربية البدنية (١٩,١٨)، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية (١٩,١٨)، وحبي لمهنة التعليم بشكل عام (١٠,٩٦)، ولتطوير قدراتي البدنية (٦,٨٥)، ولأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة (٦,٨٥).

جدول رقم ٨ . الدوافع الرئيسة لالتحاق الطلبة بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود حسب تخصصهم (أدبي – علمي) (ن= ١٢٠ طالباً)*

	دوافع الطلبة (تخصص الأدبي) (ن= ٨١)	التكرارات	النسبة المئوية ٪	دوافع الطلبة (تخصص العلمي) (ن= ٣٩)	التكرارات	النسبة المئوية ٪
١	حبي لمادة التربية البدنية.	١٤	١٩,١٨	حبي لمادة التربية البدنية.	٨	٢٢,٢٢
٢	حبى لتعليم مادة التربية البدنية.	١٤	١٩,١٨	حبى لتعليم مادة التربية البدنية.	٦	١٦,٦٧
٣	حبي لمهنة التعليم بشكل عام.	٨	١٠,٩٦	لتطوير قدراتي البدنية.	٥	١٣,٨٩
٤	لتطوير قدراتي البدنية.	٥	٦,٨٥	لأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم.	٤	١١,١١
٥	لأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة.	٥	٦,٨٥	حبي لمهنة التعليم بشكل عام.	٢	٥,٥٦
٦	لأننى أمارس الأنشطة الرياضية.	٤	٥,٤٨	لأننى أمارس الأنشطة الرياضية.	٢	٥,٥٦
٧	لأن الدراسة في قسم التربية البدنية سهلة.	٤	٥,٤٨	لتطوير مهاراتي الرياضية.	٢	٥,٥٦
٨	لأني أتوقع أن أكون متميزاً في دراستي لتخصص التربية البدنية دون غيره.	٣	٤,١١			
٩	لمكانة المعلّم المتميزة في المجتمع.	٣	٤,١١			
١٠	لتطوير قدراتي المعرفية.	٢	٢,٧٤			
١١	لتقديري لمدرسى التربية البدنية.	٢	٢,٧٤			
١٢	لأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم.	٢	٢,٧٤			
١٣	لأنه لا توجد خيارات أخرى لدي غير الدراسة في قسم التربية البدنية.	٢	٢,٧٤			
١٤	لأن تعليم مادة التربية البدنية لا يحتاج إلى مجهود كبير من المعلم.	٢	٢,٧٤			
١٥	لأن مهنة التعليم مريحة.	٢	٢,٧٤			

(*) لقد حذفت الدوافع التي حصلت على تكرار واحد فقط من الجدول.

نستخلص من جدول رقم ٨ أن أهم الدوافع الرئيسة لالتحاق الطلبة من كلا التخصصين متشابهة في معظمها تقريبا. حيث كان أول دافعين لكلا التخصصين (العلمي والأدبي) هما حب مادة التربية البدنية وحب تعليمها وبنسب متقاربة جدا (٣٨,٨٩٪ و ٣٨,٣٦٪ على التوالي). بينما الدافع الثالث لطلبة (الأدبي) كان حبي لمهنة التعليم بشكل عام وكانت النسبة المئوية ١٠,٩٦٪ بينما نلاحظ نفس الدافع كان ترتيبه الخامس مكرر بنسبة ٥,٥٦٪ لطلبة العلمي. كذلك نلاحظ أن الدافع الثالث لطلبة (العلمي) كان لتطوير قدراتي البدنية بنسبة ١٢,٨٢٪ بينما أن نفس الدافع كان ترتيبه الرابع مكرر بنسبة ٦,١٧٪ لطلبة (الأدبي). أما الدافع " لأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم " فقد كانت نسبة أهميته لطلبة العلمي أكبر من طلبة الأدبي (١١,١١٪ و ٢,٧٤٪ على التوالي). كذلك نلاحظ أن مفردات دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية كانت أهم الدوافع للالتحاق بقسم التربية البدنية لكلا التخصصين.

نستخلص من الجداول ذات الأرقام ٣-٨ أن أهم الدوافع الرئيسة للالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود هي دوافع ترتبط بالاستعدادات والقدرات الشخصية، ثم تأتي بعدها الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، ثم بعد ذلك تأتي الدوافع العلمية والمهنية. وهذه النتائج تتطابق كثيرا مع نتائج الدراسة التي قام بها الحماحمي [١] والمتعلقة بدوافع التحاق الطلبة السعوديين بقسم التربية الرياضية بجامعة أم القرى مع بعض الاختلافات في أهمية بعض مفردات المحاور الثلاثة. وقد يكون هذا التوافق بين الدراستين نابعا من أن الدراستين أجريتا على عينات من طلبة المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية مع اختلاف المناطق والفترة الزمنية التي تفصل بين هاتين الدراستين. وقد فسر الحماحمي سبب أهمية دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية لاختيار مهنة تعليم مادة التربية البدنية على أن المهنة نفسها تحتاج إلى أن تتوافر في الطالب الاستعدادات والقدرات البدنية والنفسية، والمهارات الحركية، وكذلك الميول للعمل في مجال التربية البدنية والرياضية، وأن هذه الدوافع والميول تساعد الفرد على النجاح في المهنة التي أختارها، مما يكسبها أهمية أكبر حيث أنها تمكننا من التنبؤ كعاملين على إعداد كوادر تعليمية تربوية مؤهلة في مجال التربية البدنية بمدى إمكان تفوق ونجاح الراغبين في الالتحاق بالقسم بصورة أفضل مما يساعدنا على اختيار الأفضل من بين المتقدمين ممن لديهم القدرات لمواصلة الدراسة

والتخرج لكي يصبحون معلمين ذوي كفاءة عالية. وهذا ما أثبتته الدراسات العديدة حول ارتباط الاستعدادات بالميول وتأثيرهما على التفوق والنجاح بصورة إيجابية وجيه [١٦]، ورتمان وآخرون [١٧]، وليونس ونيشن [١٨]).

أما بالنسبة للتساؤل الثاني حول مدى تأثير كل من تخصص الطلبة في المرحلة الثانوية (علمي - أدبي)، ومكان ممارسة النشاط الرياضي، وعمل أحد أفراد العائلة في مهنة التعليم، وخصوصا تعليم مادة التربية البدنية، على دوافع الراغبين بالالتحاق بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود، فقد استخدم المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت)، وتحليل التباين الآحادي لمعالجة المعلومات المستوفاة من عينة الدراسة.

جدول رقم ٩. الفروق بين دوافع التحاق الطلبة ذوي التخصصات المختلفة (علمي وأدبي) بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة

المحاور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستعدادات والقدرات الشخصية	أدبي	٨١	٤,٤٤	٠,٤٧	١,٩٠	غير دالة
	علمي	٣٩	٤,٢٤	٠,٦٧		
الاقتصادية والاجتماعية	أدبي	٨١	٣,٣٢	٠,٦٨	١,٥٧	غير دالة
	علمي	٣٩	٣,١٠	٠,٧٨		
العلمية والمهنية	أدبي	٨١	٣,١١	٠,٩٥	١,٤٠	غير دالة
	علمي	٣٩	٢,٨٧	٠,٨١		
الدوافع ككل	أدبي	٨١	٣,٧١	٠,٤٨	٢,٢١	
	علمي	٣٩	٣,٤٩	٠,٥٦		٠,٠٥

يتضح من جدول رقم ٩ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة ذوي التخصصات المختلفة في الثانوية العامة (علمي - أدبي) في دوافع الالتحاق بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة لكل محور من المحاور الثلاثة على حدة. حيث كانت قيمة (ت) للمحاور الثلاثة: دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية، والدوافع الاقتصادية والاجتماعية، والدوافع العلمية

والمهنية (١,٩ ، و١,٥٧ ، و١,٤ على التوالي). بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة الدوافع الكلية للطلبة ذوي التخصصات المختلفة ، في الدوافع الكلية للالتحاق بقسم التربية البدنية لطلبة التخصص الأدبي في الثانوية العامة أكبر من الدوافع الكلية لطلبة التخصص العلمي، حيث كانت قيمة (ت)= ٢,٢١ ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥. ونستخلص كذلك إلى أن إمكان النجاح والتفوق في العمل في مهنة تدريس مادة التربية البدنية قد تكون أعلى للطلبة الذين كان تخصصهم في الثانوية العامة في المجال الأدبي عنه لدى الطلبة في المجال العلمي. وذلك لما للدوافع من أهمية في دفع الفرد لبذل الجهود التي قد تكفل التفوق والأداء الجيد والاستمرارية في العمل من أجل إنجاح العملية التربوية. وهذا المحور جدير بالدراسة مستقبلاً.

إن هذه النتائج تجعلنا نوصي بالقيام بدراسات وبحوث أخرى مشابهة للتأكد من مدى صحتها، وذلك لأهميتها في طريقة اختيار الطلبة المؤهلين للدراسة بكلية التربية، وقسم التربية البدنية، وعلوم الحركة بشكل خاص. إن معايير قبول الطلبة في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد تكون في جامعات أخرى بالمملكة والوطن العربي، تعطي الأفضلية للطلبة خريجي المسارات العلمية للدراسة بها. حيث يتطلب من طالب المسار العلمي الحصول على نسبة ٨٠٪ في المرحلة الثانوية كحد أدنى ليكون مؤهلاً للدراسة بالكلية، بينما يتطلب من طالب المسار الأدبي الحصول على نسبة ٨٥٪ في المرحلة الثانوية مما يعطي أفضلية للطلبة ذوي التخصصات العلمية. كذلك هناك فرصة أكبر لطلبة المسار العلمي من طلبة المسار الأدبي عند التقدم للالتحاق بقسم التربية البدنية، وذلك بإعطائهم (طلبة المسار العلمي) درجات أعلى من طلبة المسار الأدبي فقط بسبب التخصص، حيث يحصل المتقدم من طلبة المسار العلمي على خمس درجات من خمس بسبب التخصص بينما يحصل طلبة المسار الأدبي على ثلاث درجات من خمس. هذه المفاضلة تزيد من فرص طلبة المسار العلمي ليكونوا من المقبولين في قسم التربية البدنية أكثر من طلبة المسار الأدبي مع العلم أن إمكان التفوق والنجاح في مهنة تدريس مادة التربية البدنية، حسب نتائج هذه الدراسة، أكبر بعض الشيء لصالح طلبة المسار الأدبي أو على الأقل متساوية.

يلاحظ من جدول رقم ١٠وجدول رقم ١١ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية باختلاف مكان ممارسة النشاط الرياضي، حيث قيمة

(ف)= ٣,٠٤ عند مستوى ٠,٠٥ ، ولكن اختبار شيفيه Scheffe test لم يبين الفروق بين المجموعات، إلا أنه بالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (جدول رقم ١٠) يتضح أن هناك فروقا بين متوسط درجة دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية لأفراد العينة الذين يمارسون النشاط الرياضي في الأندية (٤,٥٢) ومتوسط درجة دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية لدى أفراد العينة الذين يمارسون النشاط الرياضي في أماكن أخرى (٤,١٥). بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حول الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، وكذلك الدوافع العلمية والمهنية والدوافع ككل باختلاف مكان ممارسة النشاط الرياضي.

جدول رقم ١٠ . دوافع التحاق الطلبة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة وفقا لمكان ممارسة النشاط الرياضي

المحاور	النادي		الحارة		خاص		آخر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستعدادات والقدرات الشخصية	٤,٥٢	٠,٤٠	٤,٢٢	٠,٦٤	٤,٣٥	٠,٦٥	٤,١٥	٠,٥٢
الاقتصادية والاجتماعية	٣,٣٢	٠,٧٢	٣,٣٤	٠,٧١	٣,١٣	٠,٧٧	٢,٩٩	٠,٨٢
العلمية والمهنية	٢,٩١	٠,٩٤	٣,١١	٠,٩٩	٣,٢١	٠,٧٨	٢,٩٥	٠,٧١
الدوافع ككل	٣,٦٩	٠,٤٩	٣,٥٩	٠,٥٧	٣,٦٣	٠,٤٨	٣,٤٣	٠,٥٩

جدول رقم ١١ . تحليل التباين الآحادي لدوافع التحاق الطلبة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة في تحديد أهمية كل محور باختلاف مكان ممارسة النشاط الرياضي

المحاور	وحدة التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	٣	٢,٥٢	٠,٨٤		
الاستعدادات والقدرات الشخصية	داخل المجموعات	١١٢	٣١,٠	٠,٢٨	٣,٠٤	دالة
	لمجموع الكلى	١١٥	٣٣,٥٢			٠,٠٥

تابع جدول رقم ١١

المحاور	وحدة التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	بين المجموعات	٣	١,١٧	٠,٣٩		
الاقتصادية والاجتماعية	داخل المجموعات	١١٢	٥٩,٧٢	٠,٥٣	٠,٧٣	غير دالة
	المجموع الكلي	١١٥	٦٠,٨٩			
	بين المجموعات	٣	١,٦٢	٠,٥٤		
العلمية والمهنية	داخل المجموعات	١١٢	٩٤,٦٠	٠,٨٤	٠,٦٤	غير دالة
	المجموع الكلي	١١٥	٩٦,٢٢			
	بين المجموعات	٣	٠,٦٤	٠,٢١		
الدوافع ككل	داخل المجموعات	١١٢	٣٠,٤٨	٠,٢٧	٠,٧٩	غير دالة
	المجموع الكلي	١١٥	٣١,١٢			

نستخلص من هذه النتائج أن الرياضيين الذين يمارسون النشاط الرياضي المنظم في الأندية لديهم الثقة بأنفسهم للنجاح في مهنة تتعلق بشكل كبير بمستوى استعداداتهم وقدراتهم البدنية والرياضية أكثر من غير الرياضيين. وتتطابق هذه النتائج مع بعض نتائج دراسة الحماحمي [١] من حيث وجود فروق بين دوافع الرياضيين وغير الرياضيين للالتحاق بقسم التربية البدنية في محور دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية، بينما تختلفان من ناحية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الدراسة بين الرياضيين وغير الرياضيين في المحاور الأخرى والدوافع ككل بخلاف ما توصل إليه الحماحمي.

كما يتضح من جدول رقم ١٢ وجدول رقم ١٣ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دوافع التحاق أفراد العينة بقسم التربية البدنية ووجود أحد أفراد العائلة (الوالدان، الأخ، الأخت، أحد الأقارب) في مهنة التعليم أو عدمه حيث تراوحت قيمة (ف) بين ٠,٩٨ و ١,٥٢. كما تبين النتائج أن وجود أحد أفراد العائلة كمعلم أو عدم وجوده لا يؤثر على دوافع التحاق الطلبة بقسم التربية البدنية.

جدول رقم ١٢ . دوافع التحاق الطلبة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة وفقا لعمل أحد أفراد العائلة في مهنة التعليم عامة

المحاور	الوالدان		الأخ		الأخت		أحد الأقارب		لا يوجد	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستعدادات والقدرات الشخصية	٤,١٩	٠,٧٤	٤,٢٦	٠,٥٩	٤,٥٥	٠,٣٣	٤,٤٥	٠,٥٠	٤,٣٨	٠,٤٩
الاقتصادية والاجتماعية	٢,٨٦	٠,٥٨	٣,٣٠	٠,٧٨	٣,٥٧	٠,٨٤	٣,٢٠	٠,٧٢	٣,٠٣	٠,٥٦
العلمية والمهنية	٣,٠٥	٠,٩٦	٢,٨٨	٠,٨٦	٣,٤٦	١,٠٣	٣,١٠	٠,٩٣	٢,٧٨	٠,٨٦
الدوافع ككل	٣,٤٣	٠,٤٣	٣,٥٨	٠,٥٤	٣,٩٣	٠,٥٣	٣,٧٠	٠,٥٣	٣,٤٩	٠,٤٥

جدول رقم ١٣ . تحليل التباين الآحادي لدوافع التحاق الطلبة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة في تحديد درجة أهمية كل محور باختلاف عمل أحد أفراد العائلة في مهنة التعليم عامةً

المحاور	وحدة التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاستعدادات والقدرات الشخصية	بين المجموعات	٥	١,٤٧	٠,٢٩	٠,٩٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٣	٣٣,٤٠	٠,٣٠		
	المجموع الكلي	١١٨	٣٤,٨٦			
الاقتصادية والاجتماعية	بين المجموعات	٥	٤,٤١	٠,٨٨	١,٧٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٣	٥٧,٦٩	٠,٥١		
	المجموع الكلي	١١٨	٦٠,٨٩			
العلمية والمهنية	بين المجموعات	٥	٤,١٠	٠,٨٢	٠,٩٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٣	٩٤,٣٤	٠,٨٣		
	المجموع الكلي	١١٨	٩٨.٤٥			
الدوافع ككل	بين المجموعات	٥	٢,٠١	٠,٤٠	١,٥٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٣	٢٩,٨٧	٠,٢٦		
	المجموع الكلي	١١٨	٣١.٨٨			

بينما يشير جدول رقم ١٤ وجدول رقم ١٥ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في محور الدوافع الاقتصادية والاجتماعية من دوافع التحاق الطلبة بقسم التربية البدنية إذا كان يوجد معلم تربية بدنية بين أفراد العائلة أو عدم وجوده، حيث قيمة (ف)= ٢,٢٦ عند مستوى ٠,٠٥. ولكن اختبار شيفيه Scheffe test لم يبين الفروق بين المجموعات، ولكن بالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (جدول رقم ١٤)، يمكننا أن نحدد أن هناك فرقا بين المتوسط الحسابي لدوافع الاقتصادية والاجتماعية لدى أفراد العينة الذين يكون والدهم يشتغل في مهنة تعليم مادة التربية البدنية وأفراد العينة الذين لا يوجد أحد من أفراد عائلتهم يشتغل في مهنة تعليم مادة التربية البدنية (٤,١٠ ، ٣,١٢ على التوالي). هذه النتائج تبين أن اشتغال الوالد في مجال تعليم مادة التربية البدنية يرفع من أهمية الدوافع الاقتصادية والاجتماعية من ناحية الدعم الاجتماعي وخصوصاً من العائلة وتقبلها لهذه المهنة.

جدول رقم ١٤ . دوافع التحاق الطلبة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة وفقا إذا كان يوجد معلم تربية بدنية بين أفراد العائلة

المحاور	الأب		الأخ		أحد الأقارب		لا يوجد	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستعدادات والقدرات الشخصية	٤,٩٥	٠,٠١	٤,٦٣	٠,٣٢	٤,٤٢	٠,٤٣	٤,٣٢	٠,٦٢
الاقتصادية والاجتماعية	٤,١٠	٠,٠٧	٣,٤١	٠,٧٦	٣,٤٢	٠,٥٧	٣,١٢	٠,٧٧
العلمية والمهنية	٣,٧١	٠,٦١	٢,٩٩	٠,٨٣	٢,٩٠	٠,٨٦	٣,١٠	٠,٩٦
الدوافع ككل	٤,٣٢	٠,٢٠	٣,٧٨	٠,٣٩	٣,٦٨	٠,٤٤	٣,٥٨	٠,٥٨

جدول رقم ١٥ . تحليل التباين الآحادي لدوافع التحاق الطلبة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة في تحديد درجة أهمية كل محور باختلاف إذا كان يوجد معلم تربية بدنية بين أفراد العائلة

المحاور	وحدة التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاستعدادات والقدرات الشخصية	بين المجموعات	٣	١,٥٨	٠,٥٣		
	داخل المجموعات	١١٢	٣١,٣٨	٠,٢٨	١,٨٧	غير دالة
	المجموع الكلي	١١٥	٣٢,٩٦			
الاقتصادية والاجتماعية	بين المجموعات	٣	٣,٧٨	١,٢٦		
	داخل المجموعات	١١٢	٥٣,٨٨	٠,٤٨	٢,٦٢	
	المجموع الكلي	١١٥	٦٠,٨٩			٠,٠٥
العلمية والمهنية	بين المجموعات	٣	٢,٠٣	٠,٦٨		
	داخل المجموعات	١١٢	٩٢,٢٧	٠,٨٢	٠,٨٢	غير دالة
	المجموع الكلي	١١٥	٩٨,٤٥			
الدوافع ككل	بين المجموعات	٣	١,٣٩	٠,٤٦		
	داخل المجموعات	١١٢	٢٩,٥٣	٠,٢٦	١,٧٦	غير دالة
	المجموع الكلي	١١٥	٣٠,٩٢			

الاستخلاصات

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج من خلال أهدافها وفي إطار حدودها، يمكن استخلاص ما يلي:

١ - أن أهم الدوافع الرئيسة لالتحاق الطلبة بقسم التربية البدنية بغض النظر عن تخصصهم في الثانوية العامة كانت: وحبي لمادة التربية البدنية، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية، وحبي لمهنة التعليم بشكل عام، ولتطوير قدراتي البدنية، ولأنني أمارس

الأنشطة الرياضية، ولأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة، ولأنها تعتبر خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم.

٢- أن أهم الأسباب أو الدوافع الرئيسة لالتحاق الطلبة بقسم التربية البدنية حسب تخصصهم في المرحلة الثانوية (علمي - أدبي) كانت على النحو التالي: الطلبة الذين كان تخصصهم في الثانوية العامة تخصصا علمي كانت أهم أسباب التحاقهم للقسم هي: وحبي لمادة التربية البدنية، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية، ولتطوير قدراتي البدنية، ولأنها تعتبر خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم. بينما الطلبة الذين كان تخصصهم في الثانوية العامة تخصص أدبي كانت أهم أسباب التحاقهم للقسم هي: حبي لمادة التربية البدنية، وحبي لتعليم مادة التربية البدنية، وحبي لمهنة التعليم بشكل عام، ولتطوير قدراتي البدنية، ولأن خريج كلية التربية مضمون الوظيفة.

٣- أن أهم دوافع الالتحاق بقسم التربية البدنية لأفراد العينة هي دوافع الاستعدادات والقدرات الشخصية يليها في الأهمية الدوافع الاقتصادية والاجتماعية، ثم بعد ذلك تأتي الدوافع العلمية والمهنية.

٤- أن الدوافع الكلية للالتحاق بقسم التربية البدنية لطلبة التخصص الأدبي في الثانوية العامة أكبر من الدوافع الكلية لطلبة التخصص العلمي أو مساوية لها على أقل تقدير.

٥- أن الرياضيين الذين يمارسون النشاط الرياضي المنظم في الأندية لديهم الثقة بأنفسهم للنجاح في مهنة تتعلق بشكل كبير بمستوى استعداداتهم وقدراتهم البدنية والرياضية أكثر من غير الرياضيين.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دوافع التحاق أفراد العينة بقسم التربية البدنية ووجود أحد أفراد العائلة (الوالدين، الأخ، الأخت، أحد الأقارب) في مهنة التعليم أو عدمه.

٧- أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في محور الدوافع الاقتصادية والاجتماعية من دوافع التحاق الطلبة بقسم التربية البدنية إذا كان يوجد معلم تربية بدنية بين أفراد العائلة أو عدم وجوده.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

- المساواة في معايير قبول الطلبة بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة بين طلبة المسارات المختلفة (العلمي-الأدبي).
- إعطاء الطلبة المتقدمين للدراسة بقسم التربية البدنية وعلوم الحركة من المتميزين رياضيا (لاعبي منتخبات، أندية) فرصة أكبر للدخول بقسم التربية البدنية.
- بالرغم من مرور أكثر من ١٠ سنوات على قيام الباحث الحماحمي [١] بالتوصية بإدراج اختبارات للدوافع في القبول لقسم التربية البدنية، إلا أنه لا تزال غير مطبقة في جميع أقسام التربية البدنية في جامعات وكليات المملكة العربية السعودية (حسب علم الباحثين)؛ لذلك نوصي بتقنين اختبار لدوافع المتقدمين لقسم التربية البدنية ومن ثم تطبيقه كجزء من اختبارات القبول الأخرى.
- إجراء مزيد من الدراسات فيما يتعلق بالدوافع والاتجاهات نحو الالتحاق بقسم التربية البدنية وتأثرها بالمتغيرات المختلفة التي تساعد على إلقاء الضوء على الدوافع وأهميتها في التفوق والنجاح في تدريس مادة التربية البدنية بعد التخرج.

ملحق رقم ١

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحثان من قسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود بإجراء دراسة عن دوافع التحاق الطلبة للدراسة في قسم التربية البدنية.

وهذه الدراسة ليست جزءا من اختبارات القبـول بالقسـم وإنما هي مصممة لأغراض بحثية فقط وذلك بهدف معرفة دوافعك نحو المهنة التعليم. إن الاشتراك في هذا البحث يعد اختياريا ويمكنك الانسحاب من المشاركة في البحث في أي وقت تشاء.

سيكون لتعاونكم واهتمامكم بالإجابة عن الاستبانة المرفقة الأثر الفعال في تحقيق أهداف الدراسة.

ولكم جزيل الشكر على تعاونكم.

الباحثان

د. حبيب علي ربعان و د. عبدالحميد عبدالله الأمير

استبانة

دوافع التحاق الطلبة للدراسة في قسم التربية البدنية وعلوم الحركة

تاريخ تعبئة الاستبانة : ....

١ - العمر : (..............).

٢ - التخصص : أدبي ( ). علمي ( ).

٣ - هل تمارس الأنشطة الرياضية : نعم ( )** لا ( ).

** في حالة الإجابة ب (نعم)، أجب عن الأسئلة من ٤-٥. أما إذا كانت إجابتك (لا) فانتقل إلى السؤال ٦ .

٤ - ما نوع الرياضة التي تمارسها :

أ) كرة القدم ( ) ب) كرة السلة ( ) جـ) الكرة الطائرة ( )

د) كرة اليد ( ) هـ) ألعاب القوى ( ) و) تنس الطاولة ( )

ز) السباحة ( ) ح) رياضة أخرى ( ) (حددها) : ....

• ما هي رياضتك المفضّلة من بينها : ....

٥) أين تمارس هذه الرياضة؟

أ) في نادي ( ) ب) في الحارة ( )

جـ) نادي خاص ( ) د) مكان آخر ( ) (حدد) : ....

٦ - هل يعمل أحد من أفراد عائلتك في مهنة التعليم؟

أ) أبي ( ) أخي ( ) ج) أحد أقاربي ( ) د) لا يوجد أحد ( )

٧ - هل يوجد معلمو تربية بدنية بين أفراد عائلتك؟

أ) أبي ( ) أخي ( ) ج) أحد أقاربي ( ) د) لا يوجد أحد ( )

٨ - هذه مجموعة من الدوافع التي قد تكون وراء اتجاهك للالتحاق بقسم التربية البدنية. حدد درجة أهمية كل سبب على حدة حسب ما ينطبق على وضعك الشخصي مستخدما مقياس التقدير التالي وذلك بوضع دائرة حول الرقم المناسب بعد كل سبب:

مهم جدًا	مهم	متوسط	غير مهم	غير مهم على الإطلاق
(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	(١)

مثـــــال:

مشاركة المملكة في دورة الخليج عامل في نجاحها. ٥ ٤ ٣ ٢ ١

	الدوافع	مقياس التقدير
١.	حبى لمهنة التعليم بشكل عام.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢.	حبى لتعليم مادة التربية البدنية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٣.	لأننى أمارس الأنشطة الرياضية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٤.	عائلتى شجعتنى لأكون معلمًا	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٥.	أصدقائى شجعونى لأكون معلمًا.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٦.	لأنى خريج كلية التربية مضمون الوظيفة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٧.	العوائد المادية للمعلمين ممتازة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٨.	لأكون مثل معلّمى الذي أعدّه مثلى الأعلى	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٩.	لمكانة المعلّم المتميزة في المجتمع.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٠.	لأن أحد أفراد عائلتى يعمل معلما.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١١.	لأن الدراسة في قسم التربية البدنية سهلة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٢.	لتطوير مهاراتى الرياضية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٣.	لأن أصدقائى يدرسون في قسم التربية البدنية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٤.	لأن أحد أقاربى يدرس في قسم التربية البدنية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٥.	لأنى أتوقع أن أكون متميزاً في دراستى لتخصص التربية البدنية دون غيره.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٦.	لأن فترة العمل اليومية في المدرسة قصيرة مقارنة بالمهن الأخرى.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٧.	لأن الإجازات السنوية للمعلمين طويلة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١

	مشاركة المملكة في دورة الخليج عامل في نجاحها	٥ ٤ ٣ ٢ ١
	الدوافع	مقياس التقدير
١٨.	لأن تعليم التربية البدنية لا يحتاج إلى مجهود كبير من المعلم.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
١٩.	لأنه لا توجد خيارات أخرى لدي غير الدراسة في قسم التربية البدنية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٠.	لأنها تعدّ خطوة إلى مهنة أخرى غير مهنة التعليم.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢١.	لتطوير قدراتى المعرفية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٢.	لأن مهنة التعليم مريحة.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٣.	لأن أحد أصدقائى يعمل معلما للتربية البدنية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٤.	لتطوير قدراتى المعرفية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٥.	للتميز بالقوام الجيد.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٦.	لكي أتفوق رياضيا.	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٧.	لحبى لمادة التربية البدنية	٥ ٤ ٣ ٢ ١
٢٨.	لتقديري لمدرسي التربية البدنية.	٥ ٤ ٣ ٢ ١

٩ - من القائمة السابقة، اختر السبب الرئيس الأول الذي جعلك تفضل دراسة تخصص التربية البدنية في المرحلة الجامعية:

نشكرك على المشاركة في هذا البحث

الباحثان

د. حبيب علي ربعان و د. عبدالحميد عبدالله الأمير

المراجـــــع

[١] الحماحمي، محمد. "دوافع التحاق الطلاب السعوديين بكلية التربية الرياضية بجامعة أم القرى." ، *المؤتمر العلمي الثاني (تطوير علوم الرياضة)* المنيا: جامعة المنيا، كلية التربية الرياضية، ١٩٨٧م، ١٤٩-١٧٠.

[٢] بدير، سهير، وبدور المطوع. *التربية البدنية: مناهجها وطرق تدريسها.* الكويت: الجمعية الكويتية للدراسات والبحوث التخصصية، ١٩٩٦م.

[٣] قطامي، نايفة. "دوافع الالتحاق بكلية تأهيل المعلمين العالية بعمان وإربد." *مجلة جامعة الملك سعود*، ٨، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (١)، (١٤١٦هـ/١٩٩٦م)، ٣١١-٣٥٢.

[٤] Locke, L. F. "The Future of Research on Pedagogy: Balancing on the Cutting Edge." *The Cutting Edge in Physical Education and Exercise Science Research.* No. 20. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, 1987, 83-95.

[٥] زيدان، محمد مصطفى. *الدوافع والانفعالات.* جدة: مكتبة عكاظ، ١٩٨٤م.

[٦] Cratty, B. *Psychology in Contemporary Sport: Guidelines for Coaches and Athletes.* 2nd ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1983.

[٧] راتب، أسامة كامل. *علم نفس الرياضة: المفاهيم والتطبيقات.* القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٥م.

[٨] الكخن، أمين بدر. "دراسة ميدانية لدوافع إقبال الطلبة على مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية." *مجلة كلية التربية*، جامعة *الملك عبدالعزيز*، ٣، (١٩٧٧م)، ١٩٥-٢١٢.

[٩] Najib, I. "Community Colleges in Jordan: The Mode and Applications." Unpublished M. A. Thesis, Woodbury College, Montpelier, VT, 1986.

[١٠] جرانة، تهاني أحمد. "دوافع الالتحاق بكليات التربية الرياضية." رسالة ماجستير غير منشورة، الإسكندرية، كلية التربية الرياضية للبنات، " ١٩٧٦م.

[١١] جواد، كاظم ناظم، وجاسم محمد نايف. "أهم دوافع إختيار الطلبة لكلية التربية الرياضية في جامعة الموصل." *المؤتمر العلمي الرياضي الرابع بكليات التربية الرياضية في العراق.* جامعة بغداد، كلية التربية الرياضية. بغداد: جامعة بغداد، ١٩٨٨م، ٧٠-٨٦.

[١٢] النقيب، يحيى كاظم. *علم النفس الرياضي.* الرياض: الاتحاد السعودي للتربية البدنية والرياضة، ١٩٩٠م.

[١٣] Vincent, W.J. *Statistics in Kinesiology.* 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, 1990.

[١٤] Robert, J. S., J. E. Laughlin, and D. H. Wendell. "Validity Issues in the Likert and Thurstone Approaches to Attitude Measurement. *Educational and Psychological Measurement,* 59, no.2 (1999), 211-33.

[١٥] المصطفى، عبدالعزيز، وحبيب ربعان. "دور الأنظمة الاجتماعية في التنشئة الرياضية التنافسية للاطفال." *مجلة جامعة الملك سعود*، ٩، *العلوم التربوية والدراسات الاسلامية* (٢) (١٤١٧هـ/١٩٩٧م)، ٣٤٥-٣٦٨.

[١٦] وجيه، إبراهيم. *علم النفس والشباب.* القاهرة. دار مكتبة الفكر العربي، ١٩٧٤م.

[١٧] Wortman, C. E. Loftus, and M. Marshall. *Psychology.* 4th ed. New York: McGraw-Hill, 1992.

[١٨] Leunes, A., and J. Nation. *Sport Psychology: An Introduction.* Chicago: Nelson Hall, 1989.

King Saud University Students' Enrollment Motives in the Department of Physical Education and Movement Sciences

Habib A. Rabaan and Abdulhameed A. Al-Ameer
Assistant Professors, Department of Physical Education and Movement Sciences, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to determine King Saud University students' motives for applying to enroll in the Department of Physical Education and Movement Sciences, and the effect of the students' high school major (Science - Arts), involvement in organized sports, and family member's job in the education profession on their motives to enroll. Subjects were 120 freshmen who answered a 28 item questionnaire.

Results indicated that the most important reasons for all subjects, regardless of their high school major were as follow: I like physical education; I like teaching physical education; I like the education profession in general; to develop my physical abilities; because of my participation in sport activities; and because physical education graduates are guaranteed jobs. Also, there were significant differences between Science students and Arts students in regards to their motives to enroll in the Department of Physical Education and Movement Sciences in favor of Arts students. Finally, athletes were more confident to succeed in the physical education profession than non-athletes. Because of the importance of this topic, these findings should be treated as indicators for future research.

التنـــزيل وترتيبه
لأبي القاسم الحسن بن محمد بن حبيب النيسابوري (ت ٤٠٦ هـ)

دراســـة وتحقيق
نورة بنـــت عبدالله الورثان
أستاذ مساعد ، كلية التربية لإعداد معلمات الابتدائي،
الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢١/٢/٥هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٦/١٩هـ)

ملخص البحث. كتاب *التنزيل وترتيبه* لأبي القاسم الحسن بن محمد بن حبيب النيسابوري (توفي سنة ٤٠٦هـ)، من الكتب المتعلقة بعلوم القرآن الكريم، وهي رسالة صغيرة ومركزة في موضوعها تناولت باب نزول القرآن وترتيبه، ومكي الآيات والسور ومدنيها، والكتاب يعد مصدر أصيلاً في هذا الفن اعتمد عليه من جاء بعده. وهذه النسخة تحقق وتنشر لأول مرة فيما أعلم.

المقدمـــــــة

الحمد لله رب العالمين، الرحمن الرحيم، مالك يوم الدين. اللهم صل على محمد وعلى آل محمد كما صليت على إبراهيم وعلى آل إبراهيم في العالمين إنك حميد مجيد.

فإن أشرف ما يشتغل به العبد في دنياه القرآن الكريم من حيث تعلمه وتعليمه، وتحقيق علومه ونشرها. ومنذ نزول القرآن الكريم في بداية الرسالة على رسول الله ﷺ، وهو موضع اهتمام الصحابة، من حيث حفظه وتدارسه وتعلم معانيه، وقد تابعهم على ذلك سلف هذه

الأمة من التابعين ومن تبعهم إلى الآن وإلى قيام الساعة، واعتنى العلماء بالتأليف في علوم القرآن منذ زمن مبكر حيث ألفوا في إيضاح معانيه، وأسباب نزوله، وتمييز المكي من المدني، وإيضاح مبهماته كما تطرقوا لمسائله، وجميع فنونه وعلومه. ونتيجة لذلك فقد خلف لنا علماء الأمة تراثاً ضخمًا جديرًا بالاعتناء به وتحقيقه ونشره ليعم نفعه بين المسلمين.

وبتوفيق من الله عز وجل اطلعت على مخطوطة كتاب *التنزيل وترتيبه* لأبي القاسم الحسن بن حبيب النيسابوري، ووجدته من نفائس ما كتب في نزول القرآن وترتيبه، فعمدت إلى تحقيقه ونشره، فجزى الله الخير كله لمن أرشدني إليه.

ترجمة المؤلف

اسمه

الحسن بن محمد بن الحسن بن حبيب بن أيوب النيسابوري،[1] المعروف بلقب ابن حبيب النيسابوري، وكنيته أبو القاسم.

---

(١) انظر ترجمته في: إبراهيم بن محمد بن الأزهر الصيرفيني، *المنتخب من السياق لتاريخ نيسابور*، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م)، ١٧٩، ت ٤٨٢؛ أبو القاسم حمزة بن يوسف السهمي، *تاريخ جرجان*، تحقيق محمد أحمد عبدالعزيز، ط ٣ (بيروت: عالم الكتب، ١٤٠١هـ)، ١٩٠، رقم ٢٦٩؛ محمد بن علي بن أحمد الداوودي، *طبقات المفسرين*، تحقيق علي محمد عمر، ط١ (القاهرة: مكتبة وهبة، ١٣٩٢هـ / ١٩٧٢م)، ١ : ١٤٤؛ أبو الحسن علي بن محمد بن الأثير، *الكامل في التاريخ* (بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ / ١٩٧٨م)، ٧ : ٢٨١؛ أبو عبدالله محمد بن أحمد الذهبي، *سير أعلام النبلاء*، تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرين، ط٤ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٩م)، ١٧ : ٢٣٧، ت ١٤٣؛ الذهبي، *العبر في خبر من غبر*، تحقيق محمد السعيد بسيوني زغلول، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م)، ٢ : ٢١٢؛ جلال الدين عبدالرحمن السيوطي، *طبقات المفسرين*، تحقيق محمد علي عمر، ط ١ (القاهرة: مكتبة وهبة، ١٣٩٦هـ / ١٩٧٦م)، ٤٥، ٣٢؛ السيوطي، *بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة*، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم (بيروت: المكتبة العصرية، د.ت.)، ١ : ٥١٩؛ حاجي خليفة، *كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون* (بيروت: دار الفكر، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م)، ١ : ٤٦٠؛ ابن العماد الحنبلي، أبو الفلاح عبدالحي، *شذرات الذهب في أخبار من ذهب* (بيروت: دار الآفاق الجديدة، د.ت.)، ٣ : =

ينسب ابن حبيب إلى نيسابور وهي مدينة مشهورة خرجت كثيرًا من العلماء في عصور مختلفة، وقد زارها ياقوت الحموي ووصفها بأنها مدينة عظيمة ذات فضائل جسيمة، معدن الفضلاء، ومنبع العلماء، ثم قال لم أرَ فيما طوَّفت من البلاد مدينة كانت مثلها. وقال عن تاريخها: إنها فتحت في زمن عثمان بن عفان - رضي الله عنه - صلحا سنة ٣١ عين أميرا لها عبدالله بن عامر بن كُرَيز.[٢]

شيوخه

أخذ ابن حبيب النيسابوري عن شيوخ كثيرين، وقد استفاد من إقامته في نيسابور واتصاله بعدد كبير من العلماء في فنون مختلفة، وقد حدث عن بعضهم في كتابه المشهور *عقلاء المجانين* ومن أشهر شيوخه:

- أبو العباس الأصم: محمد بن يعقوب بن يوسف معقل بن سنان، أبو العباس الأموي مولاهم السناني المعقلي النيسابوري الأصم. من كبار المحدثين في عصره، له رحلات كثيرة وله طلاب من مختلف البلدان، ولد سنة ٢٤٧ هـ، وتوفي سنة ٣٤٦هـ.[٣]
- أبو زكريا العنبري: يحيى بن محمد بن عبدالله بن عنبر بن عطاء السلمي مولاهم، العنبري النيسابوري المُعَدَّل. مفسر، محدث، أديب، توفي سنة ٣٤٤هـ.[٤]

= ١٨١؛ عمر رضا كحالة، معجم *المؤلفين* (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.)، ٣: ٢٧٨؛ خير الدين الزركلي، *الأعلام*، ط٦ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٤م)، ٢: ٢١٣.

(٢) أبو عبدالله ياقوت بن عبدالله، *معجم البلدان* (بيروت: دار صادر، ١٣٩٩هـ / ١٩٧٩م)، ٥: ٣٣١.

(٣) الذهبي، سير *أعلام النبلاء*، ١٥: ٤٥٢.

(٤) الذهبي، سير *أعلام النبلاء*، ١٥: ٥٣٣.

- أبو الحسن الكارزيّ : محمد بن محمد بن الحسن بن الحارث، أبو الحسن كان بنيسابور يروي عن أبي الحسن البغوي كُتُبَ أبي عبيد القاسم بن سلام، توفي سنة ٣٤٦هـ.[٥]
- أبو حاتم بن حيان : محمد بن حيان بن أحمد بن حيان التميمي الدارمي البستي، شيخ خراسان في وقته، صاحب كتاب الثقات وغيره من الكتب المشهورة، رحل كثيرا في طلب العلم، وذكر عن نفسه أنه كتب عن أكثر من ألفي شيخ، توفي سنة ٣٥٤هـ.[٦]
- ومن شيوخه أيضا: أبو عبدالله الصفار، وأبو محمد المزني، وأبي سعيد عمرو بن محمد بن منصور الضرير، وأبو جعفر محمد بن صالح بن هاني، وغيرهم.[٧]

تلاميــــذه

تتلمذ على يد أبي القاسم بن حبيب النيسابوري عدد من العلماء الذين صار لهم فيما بعد شأن في العلم، ومن أشهر تلاميذه :

- أبو الحسن الثعلبي : وقيل أبو القاسم .
- أبو بكر محمد بن عبدالواحد الحيري.
- محمد بن إسماعيل الفرغاني.
- الحسين بن محمد السَّكَّاك .

---

(٥) أبو سعيد عبدالكريم بن محمد السمعاني، *الأنساب*، تعليق عبدالله عمر البارودي، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ)، ٥ : ١٣ ؛ أبو عبدالله محمد بن أحمد الذهبي، *تاريخ الإسلام*، تحقيق عمر عبدالسلام تدمري، ط١(بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٣هـ/١٩٩٢م)، ٢٥ : ٣٦١.

(٦) الذهبي، *سير أعلام النبلاء*، ١٦ : ٩٢ ، ت ٧٠.

(٧) الصيرفيني، *المنتخب من السياق لتاريخ نيسابور*، ١٧٩.

ويذكر الجرجاني أن ابن حبيب النيسابوري قد دخل جرجان زائراً إلى رباط دهستان، وأنه حدث بها، وكتب عنه سعد الإسماعيلي وأولاده وجماعة من أهل جرجان، في سنة ٣٨٩.[٨]

مؤلفاتــه

ذكر الداوودي أن ابن حبيب النيسابوري صنف في عدة علوم مثل القراءات، والتفسير، والأدب،[٩] ومن أشهر كتبه التي ذكرتها مصادر ترجمته ما يلي :

- *تفسير القرآن* : يوصف بأنه تفسير مشهور.[١٠]
- *عقلاء المجانين* : وهو أشهر كتبه، وقد يكون هو الكتاب الوحيد الذي طبع له، حيث طبع للمرة الأولى في دمشق سنة ١٣٤٣هـ، بتعليق وجيه فارس الكيلاني والطبعة الثانية في النجف سنة ١٣٨٧هـ بتعليق محمد بحر العلوم، ثم طبع للمرة الثالثة في بيروت سنة ١٤٠٧هـ بتحقيق محمد عمر الأسعد.[١١]
- *تنزيل القرآن وترتيبه* : وهو هذا الكتاب، وسيأتي الحديث عنه.

فضله، وعلمــه

ظهر فضل أبي القاسم النيسابوري في عصره، واشتهر في زمانه بين العلماء والعامة، وكان ذلك بسبب انشغاله بالعلم، وحرصه على نقله للجميع، فيذكر الصفدي أنه كان يدرس

(٨) السهمي، *تاريخ جرجان*، ١٩٠، رقم ٢٦٩.

(٩) الداوودي، *طبقات المفسرين*، ١ : ١٤٥.

(١٠) حاجي خليفة، *كشف الظنون*، ١ : ٤٦٠.

(١١) ابن حبيب، *عقلاء المجانين*، تحقيق الأسعد، ط١(بيروت: دار النفائس، ١٤١٧هـ / ١٩٨٧م)، ١٤.

لأهل التحقيق، ويعظ العوام، لذلك انتشر عنه بنيسابور العلم الكثير، وسارت تصانيفه في الآفاق.[١٢]

ونقل عنه هذا السيوطي أيضا عن عبد الغافر في السياق وأثنى عليه وعده إمام عصره في القراءات وعلومها، وصنفه بأنه نحوي أدبي، عارف بالمغازي والسير والقصص.[١٣]

ويذكر عنه أنه لا يدرس أحد مجانا إلا أهل بلده، أما إذا قصده غريب فإنه يحاول أن يأخذ من ماله إذا كان ذا ثروة، وإن كان فقيرا أدخله إلى بستانه وأمره بنزع الماء من البئر للبستان بقدر طاقته حتى يفيده[١٤] - وهذا لا يضر مكانته فمسألة أخذ الأجرة على التدريس جائزة، ومعروفة، وفي تصرف النيسابوري تعامل لطيف مع طلاب العلم وعدم تضييع لحقه .

وتشير كتب التراجم إلى أنه كان كرامي[١٥] المذهب ثم تحول شافعيا.[١٦] والإمام النيسابوري أديب، شاعر.

وفاتـــــــــه

أجمعت المصادر التي ترجمت للإمام أبي القاسم النيسابوري على أنه توفي سنة ٤٠٦هـ، ويضيف الذهبي أنه توفي في ذي الحجة من تلك السنة،[١٧] ويشير الصيرفيني،

---

(١٢) صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، *الوافي بالوفيات* (فيسبادن: دارالنشر فرانز شتاينر، ١٣٩٤هـ / ١٩٧٤م)، ١٢ : ٢٣٩.

(١٣) السيوطي، *بغية الوعاة*، ١ : ٥١٩.

(١٤) السيوطي، *بغية الدعاة*، ١ : ٥١٩.

(١٥) الكرامية : أصحاب أبي عبدالله محمد بن كرام. من مذهبه أن الله تعالى جسم، وأنه في مكان مخصوص مماس لعرشه من فوقه. تعالى الله عما يقولون. توفي أبو عبدالله سنة ٢٢٥هـ. انظر : أبو الفتح محمد بن عبدالكريم الشهرستاني، *الملل والنحل*، تحقيق عبدالرحمن عبدالعزيز الوكيل (بيروت: دار الفكر، د.ت.)، ١ : ١٨.

(١٦) السيوطي، *بغية الوعاة*، ١ : ٥١٩؛ الصفدي، *الوافي بالوفيات*، ١٢ : ٢٣٩؛ الداوودي، *طبقات المفسرين*، ١ : ١٤٥. ولعل المصادر تعني بتحوله من معتقده الكرامي إلى مذهب فقهي وهو الشافعية بمعنى أنه تحول بمعتقده إلى الأشعرية وعبروا عن ذلك بالشافعية لأنه في أواخر القرن الرابع كان حاملو لواء المعتقد الأشعري هم من أصحاب المذهب الشافعي.

(١٧) الذهبي، *سير أعلام النبلاء*، ١٧ : ٢٣٨.

والصفدي، والسيوطي إلى أن وفاته كانت في ذي القعدة،[١٨] ويحدد الصيرفيني وفاته بأنها كانت ليلة الثلاثاء من ذي القعدة.[١٩]

توثيق اسم الكتاب

لقد أثبت في مقدمة المخطوط، اسم الكتاب وهو *تنزيل القرآن وترتيبه*، معزواً إلى أبي القاسم الحسن بن محمد بن حبيب بطريق الإسناد. كما هو موضح في أول الكتاب.

وتعد هذه النسخة والمنقولة من أصل عليه سماع موثقة بأعلى صور التوثيق لثبوت عدة سماعات عليها، فقد ثبت السماع الأول في الرابع من محرم الموافق ليوم الجمعة سنة ٦٩٣هـ وبخط الحافظ أبي الحجاج يوسف بن عبدالرحمن بن يوسف المزي، والسماع الآخر سماع بقراءة الناسخ ناصر الدين أبي عبدالله محمد بن الأمير الكبير سيف الدين أبي محمد طولبغا بن عبدالله السيفي الكتاب على شمس الدين أبي عبدالله محمد الذهبي بتاريخ العاشر من صفر من يوم الأحد لسنة ٧٣٨هـ.

وكذلك ثبت اسم الكتاب في نهاية المخطوط (قرأت هذا الجزء وهو : *تنزيل القرآن وترتيبه*.

وورد مسمى الكتاب باسم *التنزيل وترتيبه* لأبي القاسم الحسن بن محمد بن حبيب في كتاب *الأعلام* للزركلي،[٢٠] و*تاريخ التراث العربي* لسزكين،[٢١] وكلاهما اعتمد على ما هو مثبت على غلاف نسخة الظاهرية.

ونقل الإمامان الزركشي والسيوطي أيضاً عن ابن حبيب كثيراً من النصوص مما يتعلق بترتيب القرآن ونزوله من كتاب *التنزيل وترتيبه* .

---

(١٨) الصفدي، *الوافي بالوفيات*، ١٢ : ٢٤٠؛ السيوطي، *بغية الوعاة*، ١ : ٥١٩.

(١٩) الصيرفيني، *المنتخب*، ١٨٠.

(٢٠) الزركلي، *الأعلام*، ٢ : ٢١٣.

(٢١) فؤاد سزكين، *تاريخ التراث العربي*، نقله إلى العربية محمود فهمي حجازي (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)، ١ : ١ : ١٠٩.

إلا أنهما عزوا أقواله المنقولة عنه إلى كتابه "التنبيه على فضل علوم القرآن" ولعله لابن حبيب كتاب بهذا الفن أي علوم القرآن، فجاء الخلط عندهما بين اسم الكتابين. أو لعل كتاب *التنزيل وترتيبه* هو مبحث من مباحث تضمنها كتاب "التنبيه على فضل علوم القرآن،" فكانت النسبة إلى العنوان الرئيس للكتاب وليس إلى المبحث.

القيمة العلمية للكتاب

١ - لعلوم القرآن مباحث عديدة متنوعة، وقد تميز فيها باب نزول القرآن وترتيبه، ومكي الآيات والسور ومدنيها، ومن أحسن من ألف في هذا الفن هو ابن حبيب أبو القاسم، إذ يعد كتابه *التنزيل وترتيبه* مصدرا أصيلا، اعتمد المتأخرون عليه من جهابذة علماء التفسير وعلوم القرآن.

٢ - لم يطبع للمؤلف كتاب غير كتاب *عقلاء المجانين*، وفي تحقيق كتاب *التنزيل وترتيبه* وطبعه نشر علم هذا الإمام الذي اشتهر في أوساط عصره شهرة عالية.

٣ - تناول الكتاب معلومات ومعارف مفيدة في علوم القرآن.

٤ - مما يزيد من أهمية الكتاب ثبوت السماعات المتصلة السند إلى ابن حبيب في أول الكتاب وآخره، وكذلك ثبوت القراءات التي قرئت على كبار العلماء كالمزي والذهبي وإجازتهم لقارئها.

أهمية ما جاء في الكتاب من سماعات وقراءات

يتحقق بإثبات السماعات والقراءات على الكتاب عدة أمور جليلة منها: [٢٢]

- أن هذه السماعات التي ذكرت في أول الكتاب[٢٣] وآخره،[٢٤] وكذا القراءات المثبتة في آخره[٢٥] تفيد أن مضمون ما جاء في مخطوط *التنزيل وترتيبه* قد سمع في حلقة سماع

---

(٢٢) انظر: عايد سليمان المشوخي، *أنماط التوثيق في المخطوط العربي في القرن التاسع الهجري* (الرياض: مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤١٤هـ / ١٩٩٤م)، ٨١-٨٢.

(٢٣) انظر: الصفحة رقم (٢٥).

(٢٤) انظر: الصفحة رقم (٩٥).

(٢٥) انظر: الصفحة رقم (٩٥).

على علماء لهم شهرتهم كالإمام الذهبي[٢٦] والإمام المزي،[٢٧] وهذا فيه زيادة في الثقة والصحة في مادة ونص المخطوط.

- وتفيد أيضًا تلك السماعات والقراءات اهتمام الناس بهذا الكتاب في عصر المؤلف وبعده.
- ومن أهمية ما أثبت من سماعات وقراءات أنها كالشهادات في كل عصر سمعت فيه المخطوطة على نقل مادتها مصونة مضمومة محررة مضبوطة كما وصفها مؤلفها.
- توثيق النص المنقول والشهادة على صحته وسلامته لا سيما أن تلك السماعات قد شارك فيها حفاظ وأئمة بارزون -كما أسلفنا- ذكره.

نسخ المخطوط

لكتاب *التنزيل وترتيبه* نسختان خطيتان هما كما يلي :

النسخة الأولى

مصورة عن دار الكتب الظاهرية (٢٢١ -٢٣٢) تقع في ١٧ ورقة سطر ١٢في ١٦ سم مسجلة برقم ٣٧٣٦٣ ضمن (المجاميع ٢٦).[٢٨] ومنها نسخة مصورة بمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية .

وقد جاء في وصف هذه النسخة من المخطوط ما يلي :

نسخة قديمة منقولة من أصل عليه سماع بتاريخ سنة ٦٩٣هـ بخط الحافظ أبي الحجاج يوسف بن عبدالرحمن المزي، وقد نقل الناسخ هذا السماع إلى نسخته وعليها سماع بقراءة الناسخ ناصر الدين أبي عبدالله محمد بن الأمير الكبير سيف الدين محمد طولبغا بن عبدالله السيفي الكبير، على شمس الدين أبي عبدالله محمد بن أحمد الذهبي بتاريخ سنة ٧٣٨هـ بدمشق،

---

(٢٦) انظر : الصفحة رقم (٩٣).

(٢٧) انظر : الصفحة رقم (٩٣).

(٢٨) عزة حسن، *فهرس مخطوطات دار الكتب الظاهرية، علوم القرآن* (دمشق، ١٣٨١هـ/١٩٦٢م)، ٤١٩. وانظر: المجمع الملكي لبحوث الحضارة الإسلامية، *الفهرس الشامل للتراث العربي الإسلامي المخطوط* (عمّان: مؤسسة آل البيت، ١٩٨٩م)، ١ :٧٣.

والخط نسخ معتاد قديم).[٢٩] وأغلب كلماته غير منقوطة، وهي واضحة، جيدة الخط إلا في مواضع يسيرة منه.

النسخة الثانية

نسخة بمكتبة كوبرلي ٢/٤١٢/٢(١٥/٢) (٢ب - ٨ ب) يرجع تاريخها إلى القرن العاشر الهجري.[٣٠] وقد تم السؤال والبحث عن هذه النسخة، ويبدو أنه لا يوجد في كوبرلي نسخة بهذا العنوان تحت هذا الرقم، وقد أشار بعض الباحثين إلى وجود نسخة أخرى من كتاب *تنزيل القرآن وترتيبه* ضمن مخطوطات مكتبة جامعة استنابول.[٣١]

موضوع الكتاب

ابتدأ المؤلفون القدامى والمتأخرون في مؤلفاتهم بالحديث عن نزول القرآن وترتيبه، لأن العلم بنزول القرآن وترتيبه متقدم على غيره من العلوم، وسابق لها سبق بالضرورة وسبق أصالة وجود.

وكان اعتماد كثير منهم في هذا الفن على ما جاء عن ابن حبيب في كتابه *التنزيل وترتيبه*، فإليه المرجع من المتأخرين عنه في هذا الباب. وممن اشتهر منهم بالنقل عنه الإمام الزركشي في كتابه *البرهان في علوم القرآن*، والإمام السيوطي في كتابه *الإتقان في علوم القرآن*.

على أن كتابه من خلال تحقيقه يتضح أنه لم يفرد فن التنزيل وترتيبه بكتاب مستقل وإنما أفرده بالحديث وضمن معه فنونًا أخرى كفن الخطاب وفن معاني القرآن.

---

(٢٩) حسن، *فهرس*، ٤١٩.

(٣٠) المجمع الملكي، *الفهرس الشامل*، ١ : ٧٣.

(٣١) تم الاتصال بمكتب دار الفرقان باستانبول وأفاد بالمعلومات المشار إليها، كما تم الاتصال بمكتب دار الحكمة بالمدينة المنورة بشأن النسخة المودعة في جامعة إستانبول، فأفادوا أنه تم البحث في مكتبة الجامعة ولم يجدوها محفوظة هناك.

وممن ألف في تنزيل القرآن كتابا مستقلا الإمام الضحاك بن مزاحم ت ١٠٥هـ إذ أن له كتاب "نزول القرآن،"[٣٢] ولأبي سعيد الحسن بن يسار (ت ١١٠ هـ) كتاب *نزول القرآن*.[٣٣] ولم أعثر على من ألف في ترتيب القرآن كفن مستقل بذاته إلا ما جاء عن البرهان الجعبري الذي نظم قصيدة وأسماها " تقريب المأمول في ترتيب النزول."[٣٤]

منهج ابن حبيب في كتابه

لقد ابتدأ المؤلف ابن حبيب – رحمه الله تعالى- ببيان مكانة وشرف علم نزول القرآن الكريم وجهاته وترتيبه، ثم أعقب ذلك بذكر خمسة وعشرين وجها لتنزيل القرآن ذكرها جملة ثم أتى على كل وجه بفصل غير مشروح ولا مبسوط، مبينا سبب ذلك، لئلا يطول الكتاب ويمله الحفاظ مصدراً القول بترتيب أول ما نزل من القرآن بمكة ثم بما اختلفوا فيه من القول بآخر ما نزل بمكة، مبينا أثناء ذلك أن عدد ما نزل بمكة خمس وثمانون سورة قد استقرت الروايات من الثقات على ذلك.

مثنيا بذكر أول ما نزل من القرآن بالمدينة، ومؤكدا على أن جميع ما نزل بالمدينة تسع وعشرون سورة ثم أوضح في خلال ذلك ما اختلفوا في نزوله بالمدينة.

ثم بين ما نزل بمكة وحكمه مدني، سائقا على ذلك أدلة ترجيحية لهذا الوجه. ثم ذكر ما أنزله الله تعالى بالمدينة وحكمه مكي، وما يشبه تنزيل المدني في السور المكية، ثم القول بما يشبه تنزيل المكي في السور المدنية.

ثم بين السور التي نزلت في مواطن أخرى غير مكة والمدينة نحو ما نزل بالجحفة، وما نزل ببيت المقدس، وما نزل بالطائف، وما نزل بالحديبية.

---

(٣٢) علي شواخ إسحاق، معجم *مصنفات القرآن الكريم*، ط١ (الرياض: دار الرفاعي، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)، ١ : ١٣٧.

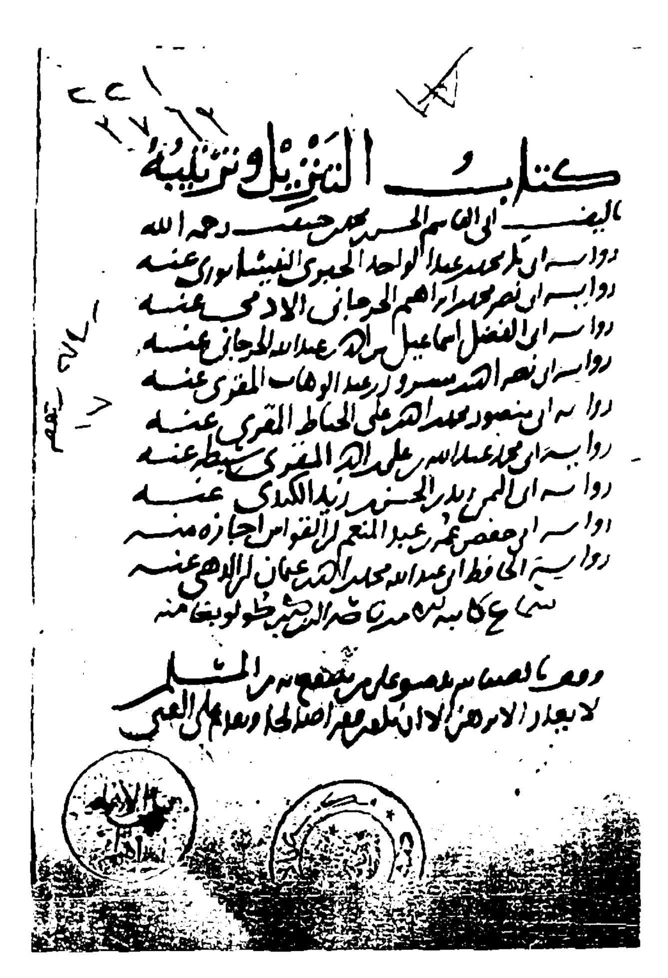
(٣٣) شواخ، *معجم مصنفات القرآن الكريم*، ١٣٧ : ١..

(٣٤) جلال الدين عبدالرحمن السيوطي، *الإتقان في علوم القرآن*، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط٣ (القاهرة: دار التراث، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م)، ١ : ٧٣.

كما أوضح أيضا ما كان نزوله ليلا ، وما أنزلته ملائكة الرحمن مشيعينه ، والآيات المدنيات في السور المكية ، والآيات المكيات في السور المدنية ممثلا على ذلك ببعض الأمثلة. ثم جاء ببيان لما حمل من مكة إلى المدينة ، وما حمل من المدينة إلى مكة مجملا القول فيه غير مسهب.

وما حمل من المدينة إلى الحبشة ثم ما أنزل مجملا وما نزل مفسراً وما نزل مرموزا مستعينا في إيضاحها بأقوال الصحابة والتابعين من غير عزو إليهم وكذلك استعان المؤلف بالشواهد الشعرية ، كما تعرض لتفنيد بعض الأقوال التي لا تقوم على بينة كالقول بحساب الجُمّل ونحوه.

ثم ذكر بعد انتهائه من وجوه التنزيل فصلاً عن وجوه الخطاب في القرآن الكريم ، وقد أتى على خمسة عشر وجها ثم أدرج معه القول عن السور المكية المتضمنة للآيات المدنية ، ثم رجع إلى القول في المخاطبات وبه ختم كتابه بقوله : "ومضى باب التنزيل والمخاطبات والحمد لله رب العالمين وصلى الله على محمد وآله وصحبه أجمعين."


كتاب التنزيل وترتيبه

لوحة رقم ١. الصفحة الأولى من نسخة الظاهرية

بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله

الشيخ الجليل المعمر ناصر الدين ابو حفص عمر بن عبد المنعم بن عمر بن الفواس الانصاري قراءة عليه وهو يسمع في محرم سنة ثلث واربعين وستمائة بجامع دمشق المعمور انا ابو اليمن زيد بن الحسن بن زيد الكندي اجازة انا ابو محمد عبد الله بن علي بن احمد الخياط قراءة عليه ونحن نسمع في جمادى الاخرة سنة سبع وعشرين وخمسمائة انا جدي الشيخ ابو منصور محمد بن احمد بن علي بن عبد الرزاق الخياط المقرئ قراءة عليه وهو يسمع في شهر ربيع الاخر سنة ثمانين واربعمائة انا الشيخ ابو نصر احمد بن مسرور بن عبد الوهاب المقرئ سماعا انا ابو الفضل اسماعيل بن احمد بن عبد الله الجرجاني انا ابو نصر محمد بن ابراهيم الادمي الجرجاني انا ابو بكر محمد بن منصور بن عبد الواحد الحيري النيسابوري الواعظ قال قال الاستاذ ابو القاسم الحسن بن محمد بن حبيب رضي الله عنه من اشرف علوم القرآن علم نزوله وجهاته وترتيب ما نزل بمكة ابتداء ووسطا وانتهاء وترتيب ما نزل بالمدينة

لوحة رقم ٢. بداية النسخة الظاهرية

كتاب التنزيل وترتيبه

تأليف : أبي القاسم الحسن بن محمد بن حبيب - رحمه الله - رواية أبي بكر محمد بن عبدالواحد الحبري[٣٥] النيسابوري عنه، رواية أبي نصر محمد بن إبراهيم الجرجاني الأدمي عنه،[٣٦] رواية أبي الفضل إسماعيل بن أحمد بن عبدالله الجرجاني[٣٧] عنه، رواية أبي نصر أحمد بن مسرور بن عبدالوهاب المقري[٣٨] عنه، رواية أبي منصور محمد بن أحمد بن علي الخياط[٣٩] المقري عنه، رواية أبي محمد عبدالله بن علي بن أحمد المقري سبطه عنه[٤٠] رواية

---

(٣٥) ورد اسمه في موضع آخر من المخطوط الحيري - بالياء وكذلك ورد في *سير أعلام النبلاء*، ١٧ : ٢٣٨، ولم أعثر على ترجمة له.

(٣٦) لم أعثر على ترجمة له.

(٣٧) لم أعثر على ترجمة له.

(٣٨) أبو نصر أحمد بن مسرور، قرأ بالروايات على منصور بن محمد بن منصور صاحب ابن مجاهد وجلس للإقراء مدة. قرأ عليه أبو منصور محمد بن أحمد الخياط. ألف كتاب، "المفيد في القراءات"، توفي في جمادى الأولى سنة ٤٤٢هـ. انظر: أبو عبدالله محمد بن أحمد الذهبي ، *معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار*، تحقيق بشار عواد معروف وآخرين، ط١ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م)، ١ : ٤١٤ ، ت ٣٥٢؛ ابن الجزري، *غاية النهاية في طبقات القراء*، عني بنشره برجستراسر، ط٣ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م)، ١ : ١٣٧ ، ت ٦٥١.

(٣٩) ولد أبو منصور محمد بن أحمد المقرئ سنة ٤١١هـ وسمع في كبره من أبي القاسم بن بشران وعبدالغفار، المؤدب، وقرأ القرآن على أبي نصر أحمد بن مسرور وقرأ عليه سبطاه أبو محمد عبدالله، وأبو عبدالله الحسين، وحدث عنه أحمد بن عبدالغني الباجسرائي، توفي يوم الأربعاء ١٦ محرم سنة ٤٩٩ هـ وله ٩٨ سنة . الذهبي، *معرفة القراء الكبار* ، ١ : ٤٥٧، ت ٣٩٩ هـ؛ ابن الجزري، *غاية النهاية*، ٢: ٧٤ ، ت ٢٧٧٥.

(٤٠) ولد أبو محمد عبدالله بن علي سنة ٤٦٤هـ وسمع من الحسين بن النقور، وأبي منصور محمد بن محمد العكبري، وقرأ القراءات على جده أبي منصور محمد بن أحمد المقرئ، صنف التصانيف منها: "المبهج،" و "الكفاية،" و "القصيدة المنجدة،" وغير ذلك، توفي في ربيع الآخر سنة ٥٤١هـ. انظر: الذهبي، *معرفة القراء الكبار*، ١ : ٤٩٤، ت ٤٤٣.

أبي اليمن زيد بن الحسن بن زيد الكندي[٤١] عنه. رواية أبي حفص عمر بن عبدالمنعم بن القواس[٤٢] إجازة منه،[٤٣] رواية الحافظ أبي عبدالله محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي[٤٤] عنه، سماع كاتبه الأمير : ناصر الدين كبير طولبغا منه.[٤٥] (وقف بالضيائية[٤٦] بدمشق على من ينتفع به من المسلمين، لا يعار إلا برهن إلا أن يكون فقيرا صالحا ويقدم على الغني).[٤٧]

---

(٤١) أبو اليمن زيد بن الحسن بن زيد الكندي، ولد في شعبان سنة ٥٢٠ هـ وقرأ القرآن تلقينا على أبي محمد سبط الخياط، وله نحو من سبع سنين، شيخ فاضل، حفظ القرآن في صغره. توفي بدمشق ضحوة يوم الاثنين السادس من شوال سنة ٦١٣ هـ عن ٩٣ سنة وستة عشر يومًا. أبو الحسن علي بن يوسف القفطي، *إنباه الرواة على أنباه النحاة*، تحقيق محمد أبوالفضل إبراهيم، ط١(بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية؛ والقاهرة: دار الفكرالعربي، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م)، ٢ : ١٠ ، ت ٢٥٤؛ الذهبي، *معرفة القراء الكبار*، ٢ : ٥٨٦، ت ٥٤٦.

(٤٢) هو : ناصر الدين أبو حفص عمر بن عبدالمنعم بن عمر الطائي الدمشقي، سمع حضورا من ابن الحرستاني، وأبي يعلى بن أبي لقمة، وأجاز له الكندي، وكان خيرا دينا محبا للرواية توفي في ثاني ذي القعدة سنة ٦٩٨ هـ وله ٩٣ سنة . الذهبي، *العبر في خبر من غبر*، ٣ : ٣٩٢؛ ابن العماد، *شذرات الذهب*، ٥ : ٤٤٢.

(٤٣) الإجازة : أن يأذن الشيخ لغيره بأن يروي عنه مروياته أو مؤلفاته، وكأنها تتضمن إخباره بما أذن له بروايته عنه. وقد اختلف في جواز الرواية والعمل بها، والراجح الذي رجحه العلماء أنه جائزة يروى بها ويعمل، وأن السماع أقوى منها. انظر : أحمد محمد شاكر، *الباعث الحثيث شرح اختصار علوم الحديث للحافظ ابن كثير*، ط ١(بيروت : دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)، ١١٦ ، هـ١.

(٤٤) أبو عبدالله محمد بن أحمد الذهبي، ولد سنة ٦٧٣هـ، وتوفي سنة ٧٤٨هـ ليلة الاثنين ٣ ذي القعدة، طلب الحديث وله ثماني عشرة سنة فسمع بدمشق من عمر بن القواس، وأحمد بن هبة الله بن عساكر وغيرهما. من مصنفاته : "كتاب الأصل،" "تاريخ الإسلام،" "سير أعلام النبلاء،" و "ميزان الاعتدال،" وغير ذلك. *ذيل العبر في خبر من غبر*، ٤ : ١٤٨؛ ابن العماد، و *شذرات الذهب*، ٦ : ١٥٣.

(٤٥) هو : أبو عبدالله محمد بن الأمير الكبير، سيف الدين أبي محمد طولبغا بن عبدالله السَّيْفي، تخرج بالمصنف، وقرأ عليه كثيرا وسمع وطبق وعلق بخط كبير. ابن ناصر الدين، محمد بن عبدالله القبسي العشقي، *توضيح المشتبه*، تحقيق محمد نعيم العرقسوس، ط٧ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م)، ٥ : ٢٤٢.

(٤٦) هي المدرسة الضيائية المحمدية، تقع بسفح قاسيون شرقي الجامع المظفري بانيها الفقيه ضياء الدين محمد بن عبدالواحد المقدسي الحنبلي الحافظ أحد الأعلام، ت ٦٤٣ هـ. انظر : عبدالقادر محمد النعيمي، *الدارس في تاريخ المدارس*، تحقيق جعفر الحسيني، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، د.ت.)، ٢ : ٩١ ،رقم ١٤٩.

(٤٧) ما بين القوسين هو كتابة مالك المخطوط الذي أوقفها على المدرسة الضيائية بدمشق.

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله[٤٨]

الشيخ الجليل المعمر ناصر الدين أبو حفص عمر بن عبدالمنعم بن عمر بن القواس الأنصاري، قراءة عليه ونحن نسمع في محرم سنة ثلاث وتسعين وستمائة بجامع دمشق المعمور، أخبرنا أبو اليُمن زيد بن الحسن بن زيد الكندي إجازة، أخبرنا أبو محمد عبدالله بن علي بن أحمد الخياط، قراءة عليه ونحن نسمع في جمادى الآخرة سنة تسع وعشرين وخمس مائة، أخبرنا جدي الشيخ أبو منصور محمد بن أحمد بن علي بن عبدالرزاق الخياط المقري قراءة عليه ونحن نسمع في شهر ربيع الآخر سنة ثمانين وأربعمائة، أخبرنا الشيخ أبو نصر أحمد بن مسرور بن عبدالوهاب المقرئ سماعاً، حدثنا أبو الفضل إسماعيل بن أحمد بن عبدالله الجرجاني، حدثنا أبو نصر محمد بن إبراهيم الأدَمي الجرجاني، حدثنا أبو بكر محمد بن أبي منصور عبدالواحد الحيري النيسابوري الواعظ، قال: قال الأستاذ أبو القاسم الحسن بن محمد بن حبيب - رضي الله عنه -.

من أشرف علوم القرآن علم نزوله، وجهاته،[٤٩] وترتيب ما نزل بمكة ابتداء ووسطاً وانتهاء، أو ترتيب ما نزل بالمدينة كذلك، ثم ما نزل بمكة وحكمه مدني، وما نزل بالمدينة وحكمه مكي، وما نزل بمكة في أهل المدينة، وما نزل بالمدينة في أهل مكة، ثم ما يشبه نزول المكي

---

(٤٨) بعده بياض في الأصل بمقدار سطرين.

(٤٩) هذا ويعرف مكان المنزل من القرآن عن طريق الصحابة والتابعين، قال القاضي في الانتصار: إنما يُرجع في معرفة المكي والمدني إلى حفظ الصحابة والتابعين ولم يرد عن النبي - صلى الله عليه وسلم - في ذلك قول؛ لأنه لم يؤمر به، ولم يجعل الله علم ذلك من فرائض الأمة وإن وجب على أهل العلم معرفة تاريخ الناسخ والمنسوخ. فقد يعرف ذلك بغير نص الرسول. السيوطي، *الاتقان*، ١ : ٢٣. ومن الأدلة على معرفة الصحابة ما أخرجه البخاري عن مسروق، قال عبدالله رضي الله عنه: والله الذي لا إله غيره ما أنزلت سورة من كتاب الله إلا أنا أعلم أين أنزلت ولا أنزلت آية من كتاب الله إلا أنا أعلم فيمن أنزلت، ولو أعلم أحداً أعلم مني بكتاب الله تبلغه الإبل لركبت إليه الجامع الصحيح. *كتاب فضائل القرآن*، باب (٨)، رقم ٥٠٠٢، ٣ : ٣٤١.

في المدني، وما يشبه نزول المدني في المكي، ثم ما نزل بالجحفة،[٥٠] وما نزل ببيت المقدس،[٥١] وما نزل بالطائف،[٥٢] وما نزل بالحديبية.[٥٣][٥٤] ثم ما نزل ليلا، وما نزل نهارا، وما نزل مشيعا،[٥٥] وما نزل مفردا، ثم الآيات المدنيات في السورة المكية، والآيات المكيات في السور المدنيات، ثم ما حُمل من مكة إلى المدينة، وما حمل من المدينة إلى مكة، وما حمل من المدينة إلى

---

(٥٠) الجحفة : قرية أثرية تبعد عن مدينة رابغ نحو ٢٢ كيلاً من جهة الشرق. قال ياقوت : كانت قرية كبيرة ذات منبر على طريق المدينة من مكة على أربع مراحل وهي ميقات أهل مصر، والشام إن لم يمروا على المدينة، فإن مروا بالمدينة فميقاتهم ذو الحليفة، وكان اسمها مهيعة، وإنما سميت الجحفة لأن السيل اجتحفها وحمل أهلها في بعض الأعوام. انظر : ياقوت الحموي، *معجم البلدان*، ٢ : ١١١ ؛ عاتق بن غيث البلادي، *معجم معالم الحجاز* (مكة المكرمة: دار مكة ، د.ت.)، ٢: ١٢٢.

(٥١) بيت المقدس : مدينة مرتفعة على جبال يصعد إليها من كل مكان، يقصدها القاصد من فلسطين وبها المسجد الأقصى، وهي من أخصب بلاد فلسطين على مر الأوقات، وفي سورها موضع يعرف بمحراب داوود النبي عليه السلام وهو بنية مرتفعة ارتفاعها خمسون ذراعاً من الحجارة وبأعلاه بناء كالحجرة وهو المحراب. انظر : أبو إسحاق إبراهيم بن محمد الاصطخري، *مسالك الممالك* (د.م.: د.ن.، ١٩٢٧م)، ٥٦ ؛ ابن حوقل، *صورة الأرض* (بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٧٩م)، ١٥٨.

(٥٢) الطائف : مدينة في السفوح الشرقية لسراة الحجاز، شرق مكة مع ميل يسير إلى الجنوب على بعد ٩٩ كيلا. وهي الآن محافظة تابعة لإمارة منطقة مكة المكرمة. انظر : البلادي، *معجم معالم الحجاز*، ٥ : ٢١٩ - ٢٢٤.

(٥٣) الحُدَيْبِيَّة : تعرف اليوم باسم الشُّمَيْسي تصغير، وهي غرب مكة خارجة عن حدود الحرم بينها وبين المسجد قرابة ٢٢ كيلاً سميت الحديبية بشجرة حدباء كانت في ذلك الموضع، وفيها كانت بيعة الرضوان تحت الشجرة وقيل إنها سميت ببئر هناك عند مسجد الشجرة. البلادي، *معجم معالم الحجاز*، ٢ : ٢٤٦.

(٥٤) ورد في حاشية المخطوط ما نصه: (... عن أحمد بن بكار ... عن عروة عن المسور بن مخرمة ومروان ابن الحكم قال : نزلت سورة الفتح بين مكة والمدينة في شأن الحديبية من أولها إلى آخرها).

(٥٥) مشيعا : الشَّيْعُ المقدار. ويقال : شَيَّع الإبل: أشاع بها، وشيع فلانـا: خرج معه ليودعه ويبلغه منزله، وشيع رمضان: صام بعده ستة أيام. انظر : محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، *القاموس المحيط* (بيروت: دار الفكر، د.ت.)، ٣ : ٤٧، (شاع).

أرض الحبشة،[٥٦] ثم ما نزل مجملا، وما نزل مفسراً، وما نزل مرموزا،[٥٧] ثم ما اختلفوا فيه فقال بعضهم: مكي، وقال بعضهم مدني. فهذه خمسة وعشرون وجها من لم يعرفها ويميز بينها لم يحل له أن يتكلم في كتاب الله - عز وجل - وأنا أذكر من كل وجه منها فصلاً غير مشروح ولا مبسوط لئلا يطول الكتاب، والله الموفق للصواب.

فأول ما نزل من القرآن بمكة

"اقرأ باسم ربك الذي خلق،" ثم "نون والقلم،" ثم "يا أيها المزمل،" ثم "يا أيها المدثر،" ثم "تبت يدا أبي لهب،" ثم "إذا الشمس كورت،" ثم "سبح اسم ربك الأعلى،" ثم "والليل إذا يغشى،" ثم "والفجر،" ثم "والضحى،" ثم "ألم نشرح،" ثم "والعصر،" ثم "والعاديات،" ثم "إنا أعطيناك،" ثم "ألهاكم،" ثم "أرأيت،" ثم "قل يا أيها الكافرون،" ثم "ألم تر كيف فعل ربك،" ثم "سورة الناس،" و "سورة الفلق،" ثم "قل هو الله أحد،" ثم "والنجم،" ثم "عبس وتولى،" ثم "إنا أنزلناه،" ثم "والشمس،" ثم "والسماء ذات البروج،" ثم "والتين والزيتون،" ثم "لئلاف قريش،" ثم "القارعة،" ثم "لا أقسم بيوم القيامة،" ثم "الهمزة،" ثم "والمرسلات،" ثم "قاف والقرآن،" ثم "لا أقسم بهذا البلد،" ثم "الطارق،" ثم "اقتربت الساعة،" ثم "صاد والقرآن،" ثم سورة الأعراف، ثم سورة الجن، ثم سورة "يس،" ثم الفرقان، ثم

---

(٥٦) الحبشة: ويراد بها حاليا أثيوبيا، تقع في الجناح الشمالي الشرقي من قارة أفريقيا أو ما يعرف الآن بالقرن الأفريقي، عاصمتها أديس أبابا، واللغة الرسمية: الأمهرية. كانت تدين بالوثنية ثم اعتنقت النصرانية، ودخلتها اليهودية من اليمن، ثم دخلها الإسلام، في القرن الأول الهجري. انظر: *الموسوعة العربية العالمية*، ١ (مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والدعاية، د.ت.)، ٨٣ – ٨٧؛ *الموسوعة العربية الميسرة*، ط٢ (الرياض: الندوة العالمية للشباب الإسلامي ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م)، ١: ٥٣.

(٥٧) الرمز في اللغة: كل ما أشرت إليه مما يبان بلفظ بأي شيء أشرت إليه بيد أو بعين، أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، *تهذيب اللغة*، تحقيق إبراهيم الأبياري (القاهرة: دار الكتاب العربي، د.ت.)، ١٣ : ٢٠٥، مادة: رمز. والمؤلف يطلق المرموز على الحروف الهجائية نحو ما جاء عنده في قوله "طه" و "يس".

الملائكة،[٥٨] ثم سورة مريم، ثم "طه،" ثم الواقعة، ثم الشعراء، ثم النمل، ثم القصص، ثم بني إسرائيل،[٥٩] ثم يونس، ثم هود، ثم يوسف، ثم الحجر، ثم سورة الأنعام، ثم "والصافات،" ثم لقمان، ثم سبأ، ثم الزمر، ثم "حم" المؤمن،[٦٠] ثم "حم" السجدة، ثم "حم عسق،"[٦١] ثم "حم" الزخرف، ثم "حم" الدخان، ثم "حم" الجاثية، ثم "حَمَ" الأحقاف، ثم "والذاريات،" ثم الغاشية، ثم الكهف، ثم النحل، ثم سورة نوح، ثم سورة إبراهيم، ثم الأنبياء، ثم المؤمنون، ثم "الم تنزيل،"[٦٢] ثم الطور، ثم سورة الملك، ثم الحاقة، ثم "سأل سائل،" ثم "عمَّ يتساءلون،" ثم "والنازعات،" ثم "إذا السماء انفطرت،" ثم "إذا السماء انشقت،" ثم سورة الروم، ثم سورة العنكبوت.[٦٣]

---

(٥٨) السيوطي، *الإتقان*، ١ : ١٥٧. هي سورة فاطر.

(٥٩) السيوطي، *الإتقان*، ١ : ١٥٧، هي سورة الإسراء، وتسمى أيضا سورة سبحان.

(٦٠) أبو عبدالله محمد القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ط٢ (بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.)، ١٥ : ٢٨٨ ؛ السيوطي، *الإتقان*، ١ : ١٥٧. هي سورة غافر، وتسمى أيضا سورة الطول.

(٦١) هي سورة الشورى.

(٦٢) هي سورة السجدة.

(٦٣) قد وردت رواية مسندة عن ابن عباس بنحو من ذلك، قال ابن الضريس : أخبرنا أحمد، قال حدثنا محمد قال: أنبأ محمد بن عبدالله بن أبي جعفر الرازي قال : قال عمر بن هارون : قال حدثنا عثمان بن عطاء عن أبيه عن ابن عباس قال : أول ما نزل من القرآن بمكة وما أنزل منه بالمدينة، الأول فالأول، فكانت إذا نزلت فاتحة سورة بمكة فكتبت بمكة، ثم يزيد الله منها ما يشاء وكان أول ما أنزل من القرآن (اقرأ باسم ربك الذي خلق)، ثم (ن والقلم)، ثم (يا أيها المزمل)، ثم (يا أيها المدثر)، ثم (تبت يدا أبي لهب)، ثم (إذا الشمس كورت)، ثم (سبح اسم ربك الأعلى)، ثم (والليل إذا يغشى)، ثم (والفجر وليال عشر)، ثم (والضحى)، ثم (ألم نشرح)، ثم (والعصر)، ثم (والعاديات)، ثم (إنا أعطيناك)، ثم (ألهاكم التكاثر)، ثم (أرأيت الذي يكذب بالدين)، ثم (قل يا أيها الكافرون)، ثم (ألم تر كيف فعل ربك)، ثم (قل أعوذ برب الفلق)، ثم (قل أعوذ برب الناس)، ثم (قل هو الله أحد)، ثم (والنجم إذا هوى)، ثم (عبس وتولى)، ثم (إنا أنزلناه في ليلة القدر)، ثم (والشمس وضحاها)، ثم (والسماء ذات البروج)، ثم (والتين والزيتون)، ثم (لإيلاف قريش)، ثم (القارعة)، ثم (لا أقسم بيوم القيامة) ... إلخ. انظر : ابن الضريس، *فضائل القرآن*، تحقيق غزوة بدير، ط١ (دمشق: دار الفكر، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٧م)، ٣٣ – ٣٤ ؛ أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، *دلائل النبوة*، ط١ (بيروت:

دار الكتب العلميــة، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م)، ٧ : ١٤٢ ؛ آرثـر جفـري ، *مقدمتـان في علـوم القـرآن* (القاهرة : مكتبة الخانجي، د.ت.)، ١٠ ، وجاءت رواية من طريق إبراهيم بن يوسف بمثل رواية ابن عباس وهذا الأثر عن ابن عباس فيه أمران :

أحدهما : الاختلاف في ترتيب النزول وذلك في تقديم سورة الفلق على سورة الناس.

الثاني : أنه موهن من أوجه عدة منها : أن فيه عثمان بن عطاء الخراساني عن أبيه، وعثمان ضعيف وعطاء الخراساني وإن كان صدوقا إلا أنه يخطئ كثيرا ويدلس وقد عنعن في الأثر.

ولابن عباس أيضاً رواية بنحو من تلك وفيها أيضا من الاختلاف في ترتيب السور وقد جاءت من طريق محمد بن مروان الكلبي عن أبي صالح عن ابن عباس.

وفيه محمد بن مروان السدي الكوفي، وهو السدي الصغير، تركوه، واتهمه بعضهم بالكذب. قال البخاري : سكتوا عنه، وقال ابن معين : ليس بثقة.

انظر : البخـاري، *التاريخ الكبير* (بيروت: مؤسسـة الكتب الثقافية، ١٤٠٧هـ)، ١ : ٢٣٢، رقـم ٧٢٩ ؛ أبو عبدالله محمد بن أحمد الذهبي، *ميزان الاعتدال*، تحقيـق علي محمـد البجاوي (بيروت: دار المعرفة، د.ت.)، ٤ : ٣٣، رقم ٨١٥٤.

وهناك رواية أيضـا مسندة إلى الزهري فيها اختلاف من حيث ترتيب السور، فقد قدمت سورة الفلق على الناس، وذكرت العاديات قبل سورة العصر، وأضاف إلى السور المكية سورة المطففين.

انظر : الزهري، *تنزيل القرآن* (ملحق بكتاب *الناسخ والمنسوخ* للزهري)، تحقيـق حاتم الضامن، ط٢ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م)، ٣٢٢٩. ورواية لعلي رضي الله عنه مسندة من طريق أبي الفضل جعفر بن محمد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب قال: حدثنـا سليمـان بن حرب المكي، قال حدثنا حماد بن زيد عن علي بن زيد بن جدعان، عن سعيد بن المسيب، عن علي بن أبي طالب. انظر : جفري، *مقدمتان في علوم القرآن*، ١٣-١٥.

وهذه الرواية فيها من التقديم والتأخير في ترتيب بعض السور، وفيه علي بن زيد بن جدعان، ضعيف انظر : ابن حجر، *تقريب التهذيب*، ٢ : ٣٧، رقم ٣٤٢ ؛ ابـن حجر العسقلاني، أبـو الفضـل أحمد ابن علي: *تهذيب التهذيب*، ط١ (حيدرآباد: دائرة المعارف النظاميـة، ١٣٢٦هـ)، ٧ : ٣٢٢، رقم ٥٤٤.

وقد وردت رواية مسندة إلى جابر بن زيد في هذا : باب أول نزول القرآن : انظر : البيهقي، وهذا الأثر ضعيف لأن فيه حسان بن إبراهيم الكرماني وهـو صـدوق يخطئ ويكثر تفرده بالمناكير، كما أن في سنده أمية بن زيد الأزدي، وهو إن كان مقبولاً، ولكن شرط الحافظ ابن حجر المتابعة في الرواية، وهنا لم يتابع كما قال ابن حجر في مقدمة *تقريبه* (١ :٨٣ ، رقم ٦٣١).

وقد قال الحافظ السيوطي عن هذا الأثر : قلـت هـذا سـياق غريـب وفي هـذا الـترتيب نظر. =

واختلفوا في آخر ما نزل بمكة

قال ابن عباس : سورة العنكبوت.(٦٤)

وقال الضحاك، وعطاء : المؤمنون.(٦٥)

وقال مجاهد : ويل للمطففين.(٦٦)

= وقد أورد البيهقي في *دلائل النبوة* ، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م) ، ٧ : ١٤٢، باب ذكر السور التي نزلت بمكة والتي نزلت بالمدينة من طريق عكرمة والحسن بن أبي الحسن : وهي رواية أيضا فيها من التقديم والتأخير ما يخالف الآثار السابقة ولكن هذا الآثر وإن صح عن ابن عباس، فإنه لا يفيد الترتيب لسور القرآن لا الترتيب النزولي ولا غيره.

وعليه فإن مما سبق ذكره من الآثار التي جاءت في بيان أول ما نزل من القرآن لا تخرج عن أمرين: إما آثار ضعيفة. وإما آثار جاء فيها ما دل على عدم الإفادة في الترتيب النزولي للسور. هذا والله أعلم.

انظر : محمد بن علي الحسن، "*ترتيب نزول القرآن*، " *مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية*، ١٦ (١٤١٩هـ/١٩٩٨م)، ٣٣ بتصرف.

وأما ما جاء من قوله في ترتيب سور القرآن على ما هو عليه الآن فاختلف على ثلاثة أقوال - سأجمل القول فيها :

القول الأول : إن ترتيب سور القرآن على ما هو عليه في المصحف الآن توقيفي، وأنه لم توضع سورة في مكانها إلا بأمر من الرسول - صلى الله عليه وسلم - عن جبريل عليه السلام عن ربه عز شأنه - كترتيب الآيات سواء بسواء.

القول الثاني : إن ترتيب السور اجتهادي من فعل الصحابة رضي الله عنهم.

القول الثالث : إن ترتيب بعض السور كان توقيفيا، وبعضها كان باجتهاد الصحابة.

ولكل قول دليله، وأرجحها القول الأول القائل إن ترتيب السور توقيفي وهو قول أبي بكر الأنباري، والكرماني، وأبي جعفر النحاس، وابن الحصار وغيرهم.

انظر تفصيل المسألة في : محمد بن عبدالله الزركشي، *البرهان في علوم القرآن* ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم (بيروت: المكتبة العصرية، د.ت.)، ١ : ؛ النبهان، *مقدمة في الدراسات القرآنية*، ١٩٣ ؛ فهد بن عبدالرحمن الرومي، *دراسات في علوم القرآن*، ط٧ (الرياض: مكتبة التوبة، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م)، ١٠٧.

(٦٤) لم أعثر على مصدر لقوله.

(٦٥) لم أعثر على مصدر لقوليهما.

(٦٦) لم أعثر على مصدر لقوله.

فهذا ترتيب ما نزل من القرآن بمكة، وعليه استقرت الروايات من الثقات وهو خمس وثمانون سورة.

قال: وأما ما نزل بالمدينة فتسع وعشرون سورة:[٦٧] "البقرة،"[٦٨] ثم سورة "الأنفال،" ثم سورة "آل عمران،" ثم سورة "الأحزاب"[٦٩] - فيها اختلاف - ثم "الممتحنة،" ثم سورة "النساء،" ثم "إذا زلزلت الأرض،" ثم سورة "الحديد،" ثم سورة "محمد" ﷺ، ثم سورة "الرعد،" ثم سورة "الرحمن،" ثم "هل أتى على الإنسان،" ثم "الطلاق،" ثم "لم يكن،" ثم "الحشر،" ثم "إذا جاء نصر الله،" ثم "النور،" ثم "الحج،" ثم "المنافقون،" ثم "المجادلة،" ثم "الحجرات،" ثم "التحريم،" ثم "الصف"،[٧٠] ثم "الجمعة،" ثم "التغابن،" ثم "الفتح،" ثم "التوبة،"[٧١] ثم "المائدة،" ومنهم من يقدم سورة "المائدة" على "التوبة،" وقرأ النبي ﷺ سورة

---

(٦٧) ذكر ابن الضريس أن عدد ما نزل في المدينة ثماني وعشرون سورة. انظر: *فضائله*، ٣٤، وقد ذكر هنا تسعا وعشرين وعند تعداد ما ذكره ابن حبيب عن السور نجدها ثماني وعشرين سورة، وقد أورد أبو عبيد في *فضائله* أن عدد السور التي نزلت بالمدينة خمس وعشرون سورة وذكرها مرتبة كما في المصحف وليس على ترتيب النزول، وهي رواية مسندة إلى علي بن أبي طلحة، ولم يذكر سورة الرعد، والرحمن، والمنافقون، والدهر، والحجرات، والجمعة، كما أنه ذكر سورتي الليل والقدر، وما سوى ذلك جعله مما نزل بمكة. أبي عبيد، *فضائل القرآن*، تحقيق وهبي سليمان غاوجي، ط١ (بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ / ١٩٩١م)، ٢ : ٢٠٠. وانظر: إسماعيل بن كثير، *فضائل القرآن*، (بيروت: دار الأندلس، د.ت)، ١ : ٣١؛ السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٢٧-٢٨. وعن الزهري أن عدد ما نزل بالمدينة تسع وعشرون سورة وعن ابن عباس في الرواية المسندة في *طبقات* ابن سعد أن الذي نزل بالمدينة سبع وعشرون سورة وسائرها بمكة، وفي رواية له من طريق أبي صالح أنها ثلاثون بالمدينة. انظر: جفري، *المقدمتان*، ١٠.

(٦٨) الزهري، *تنزيل القرآن*، ٣٣، عند الزهري الفاتحة ثم البقرة.

(٦٩) ابن الضريس، *فضائل القرآن*، ٣٤. ذكرها بعد سورة التغابن.

(٧٠) الزهري، *تنزيل القرآن*، ٣٤، ذكرها الزهري بعد سورة التغابن.

(٧١) كما في الرواية المسندة إلى ابن عباس من طريق عمر بن هارون، قال حدثنا محمد بن عبدالله بن أبي جعفر الرازي، قال: قال عثمان بن عطاء عن أبيه، عن ابن عباس. انظر: ابن الضريس، *فضائل القرآن*، ٣٤؛ والرواية أيضاً التي من طريق محمد بن مروان، عن الكلبي، عن أبي صالح عن ابن عباس انظر: جفري، *مقدمتان*، ١٠. وأيضا الرواية المسندة إلى الزهري. انظر: *تنزيل القرآن*، ٣٤. ولابن عباس رواية عند البيهقي، *دلائل النبوة*، ٧ : ١٤٣ بغير هذا الترتيب وأضاف سورة المطففين.

المائدة في يوم حجة الوداع وقال: "يا أيها الناس إن آخر القرآن نزولا سورة المائدة فأحلوا حلالها، وحرموا حرامها."[٧٢]

فهذا ترتيب ما نزل بالمدينة.

فأما ما اختلفوا فيه: ففاتحة الكتاب، قال ابن عباس،[٧٣] والضحاك،[٧٤] ومقاتل:[٧٥] إنها مكية.[٧٦]

---

(٧٢) الحديث أخرجه أبو عبدالله النيسابوري الحاكم في *المستدرك* (بيروت: دار المعرفة، د.ت.)، ٢:٣١١، كتاب *التفسير*. تفسير سورة المائدة، والرواية عنده عن جبير بن نفير قال: حججت، فدخلت على عائشة - رضي الله عنها - فقالت: يا جبير، تقرأ المائدة؛ فقلت: نعم ؛ قالت: أما إنها آخر سورة نزلت فما وجدتم فيها من حلال فاستحلوه، وما وجدتم من حرام فحرموه."صححه الحاكم وسكت عنه الذهبي، وعن الحاكم بمعناه عن عبدالله بن عمر، كما أخرجه الترمذي عن عبدالله بن عمر في *جامعه*، كتاب التفسير، باب ٦، ٥: ٢٦١، رقم ٣٠٦٣، وقال عنه حديث حسن غريب.

وانظر أيضا: لأبي عبيد، *فضائل القرآن*، ١٢٨. كما روى أبو عبيد في *فضائله* عن عطية بن قيس بنحو هذه الرواية، وهي رواية مرسلة، فإن عطية بن قيس كما قال ابن حجر، ٢ : ٢٥، ت ٢٢٢، ثقة من الثالثة - قاله محقق الفضائل وهبي سليمان.

(٧٣) ابن الضريس، *فضائل القرآن*، ٣٣؛ جفري، *مقدمتان*، ١٠؛ أبو عمر الداني، *البيان في عد آي القرآن*، تحقيق غانم قدوري الحمد، ط١ (د.م.: د.ن، ١٤١٤هـ / ١٩٩٤م)، ١٣٩؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١ : ١١٥.

(٧٤) القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١ : ١١٥؛ السيوطي؛ *الإتقان*، ١ : ٣٠.

(٧٥) والذي ذكره مقاتل في تفسيره أن الفاتحة مدنية، ثم قال: ويقال مكية. انظر: مقاتل، *تفسير مقاتل بن سليمان*، تحقيق عبدالله شحاتة (بيروت: دار الشروق، د.ت.)، ١ : ٩.

(٧٦) ورجح القرطبي بأنها مكية. القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١ : ١١٥.

وقد عزا السيوطي هذا القول إلى الأكثرين، وقد استدل على صحة هذا الرأي بأدلة منها: أن فرضية الصلاة كانت في مكة ولم يحفظ أنه كان في الإسلام صلاة بغير الفاتحة. انظر: السيوطي، *الإتقان*، ١٠ : ١٥-١٦؛ عادل محمد صالح أبو العلا، *خصائص السور والآيات المدنية* (جدة: دار القبلة؛ وبيروت: مؤسسة علوم القرآن، د.ت.)، ٦٣. وممن قال أيضاً إنها مكية قتادة وأبو العالية. انظر: المدني، *البيان في عد آي القرآن*، ١٣٩؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١ : ١٥.

وقال مجاهد : إنها مدنية.(٧٧) واختلفوا في "ويل للمطففين،" قال ابن عباس : هي مدنية.(٧٨)

قال عطاء : هي آخر ما نزل بمكة.(٧٩)

---

(٧٧) *تفسير مقاتل*، ١ : ٩ ؛ الداني، *البيان في عد آي القرآن*، ١٣٣ ؛ الواحدي، *أسباب النزول*، ٢٤ ؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١ : ١١٥ ؛ السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٣ ؛ أبو العلا، *خصائص السور والآيات المدنية*، ٦٣. قال الواحدي: قال الحسين بن الفضل: لكل عالم هفوة، وهذه بادرة من مجاهد لأنه تفرد بهذا القول، والعلماء على خلافه، ومما يقطع به على أنها مكية قوله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ ءَاتَيْنَـٰكَ سَبْعًا مِنَ ٱلْمَثَانِى وَٱلْقُرْءَانَ ٱلْعَظِيمَ ۝ ﴾ [الحجر] يعني الفاتحة، ثم قال الواحدي: "وسورة الحجر مكية بلا اختلاف ولم يكن الله ليمتن على رسوله بإيتائه فاتحة الكتاب وهو بمكة، ثم ينزلها بالمدينة ؛ ولا يسعنا القول بأن رسول الله صلى الله عليه وسلم قام بمكة بضع عشرة سنة يصلي بلا فاتحة الكتاب، هذا مما لا تقبله العقول. الواحدي، *أسباب النزول*، ٢٤. وممن قال إنها مدنية أيضاً أبو هريرة، ومجاهد، وعطاء بن يسار والزهري، انظر : الداني، *البيان*، ١٣٩ ؛ القرطبي ؛ *الجامع لأحكام القرآن*، ١ : ١١٥.

(٧٨) الداني، *البيان*، ٢٦٧. من طريق عكرمة عن ابن عباس ؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ٢٠ : ٢٤٨ ؛ محمد بن علي الشوكاني، *فتح القدير* (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.)، ٥ : ٣٩٧. أخرجه عن البخاري وابن مردويه، وممن قال بذلك أيضا مقاتل في تفسيره (مخطوط منه نسخة بالمكتبة المركزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، ٢٣١ب. والحسن وعكرمة. انظر : القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ٢٠ : ٢٤٨.

وقد رجح السيوطي القول بأنها مدنية للحديث الذي أخرجه النسائي في *تفسيره*، ٢ : ٥٠٢، ح ٦٧٤ بسند صحيح عن ابن عباس قال: لما قدم النبي صلى الله عليه وسلم المدينة كانوا من أخبث الناس كيلا فأنزل الله "ويل للمطففين" فأحسنوا الكيل.

وانظر : أبو عبدالرحمن مقبل بن هادي الوادعي، *الصحيح المسند* (القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٧م)، ٢٣٢ ؛ محمد ناصر الدين الألباني، *صحيح سنن ابن ماجه*، ط٣ (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م)، ٢ : ١٩، ح ١٨٠٨ ؛ أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، شعب *الإيمان*، تحقيق محمد بسيوني، ط٢ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ / ١٩٩٠م)، ٤ : ٣٢٧، ح ٥٢٨٦ ؛ السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٣٤.

(٧٩) لم أعثر على مصدر لقوله. وسبب القول بأنها مكية لذكر الأساطير فيها. وممن قال بذلك أيضا عمرو الداني، *البيان*، ٢٦٧. وهناك أقوال منها : أنها نزلت بمكة إلا قصة التطفيف وقال الكلبي، =

قال قتادة : سورة المزمل : مدنية.[٨٠]

وقال الباقون: مكية[٨١] فجميع ما نزل بمكة خمس وثمانون سورة، وجميع ما نزل بالمدينة تسع وعشرون سورة على اختلاف الروايات.[٨٢]

قال : أخبرنا بهذا الترتيب أبو الحسن محمد بن الحسين بن محمد البغوي.[٨٣]

قال أخبرنا أبو النضر محمد بن أحمد الحلواني[٨٤] قال حدثنا الماهر بن الحكم بن حسان الكرابيشي[٨٥] عن علي بن الحسين بن واقد[٨٦] عن أبيه.[٨٧]

= وجابر بن زيد : نزلت بين مكة والمدينة – قاله ابن الفرس. انظر : القرطبي، *الجامع*، ٢٠ : ٢٤٨؛ السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٢٤.

(٨٠) والذي ورد عن قتادة في : أبو الحسن علي بن محمد الماوردي، *النكت والعيون*، راجعه السيد بن عبدالمقصود عبدالرحيم (بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.)، ٦ : ١٢٤ أنها مكية إلا آيتين منها قوله: ﴿ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَا يَقُولُونَ ﴾ [المزمل:١٠]"والتي بعدها.

(٨١) قال بذلك : الحسن، وعكرمة، وعطاء، وجابر، وقال ابن عباس وقتادة : إلا آيتين، منها قوله ﴿ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَا يَقُولُونَ ﴾ [المزمل : ١٠] والتي بعدها. انظر : الماوردي، *النكت والعيون*، ٦ : ١٢٤؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١٩ : ٣٠. وممن قال إنها مكية أبو عمرو الداني، *البيان* ، ٢٥٧.

(٨٢) كما مر بنا سابقا. انظر هامش ٦٧ ، ص ٣٠.

(٨٣) لم أعثر على ترجمة له في ما بين يدي من تراجم.

(٨٤) لم أعثر على ترجمة له.

(٨٥) لم أعثر على ترجمة له.

(٨٦) علي بن الحسن بن واقد، ولد سنة ١٣٠هـ، قال عنه أبو حاتم : ضعيف الحديث، وقال النسائي ليس به بأس. مات سنة ٢١١هـ، روى له البخاري، في الأدب، ومسلم في مقدمة كتابه والباقون. أبو الحاج يوسف المزي، *تهذيب الكمال*، تحقيق بشار عواد معروف، ط١ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ / ١٩٩٢م)، ٢٠ : ٤٠٦، ت ٤٠٥٢؛ البخاري، *التاريخ الكبير*، ٦ : ٢٦٧ ، ت ٢٣٦٥.

(٨٧) هو: الحسين بن واقد المروزي، أبو عبدالله القاضي، ثقة له أوهام من السابعة، مات سنة ٥٩ هـ ويقال ٥٧هـ. ابن حجر، *تقريب التهذيب*، ٢ : ١٨٠، ت ٣٩٨؛ المزي، *تهذيب الكمال*، ٦ : ٤٩١ ، ت ١٣٤٦.

فمــا نزل بمكة وحكمــه مدني

قوله تعالى : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ ﴾ [الحجــرات: ١٣] ، ولها قصة يطول بذكرها الكتاب، (٨٨) فنزولها بمكة يـوم فتحها وهي مدنية ؛ لأنها نزلت بعد الهجرة.

ومنها قوله في المائدة : ﴿ ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ ﴾ [المــائدة:٣]، إلى قولـه: ﴿ وَهُوَ فِى ٱلْءَاخِرَةِ مِنَ ٱلْخَٰسِرِينَ ﴾ [المائدة:٥] ، نزلت يوم الجمعة والناس وقوف بعرفـات، فبركت ناقة رسول الله ﷺ من هيبة القـرآن، وهـي مدنيـة لنزولـها بعـد الهجـرة، وهـي عـدة آيـات يطول ذكرهـا.(٨٩)(٩٠)

---

(٨٨) تعددت الروايات في قصتها واختلفت، فمنها ما رواه ابن أبي مليكة قال : لما كان يوم الفتح رقى بلال فأذن على الكعبة، فقال بعض الناس : هذا العبد الأسود يؤذن على ظهر الكعبة، وقال بعضهم : إن يسخط الله على هذا يغيره، فنزلت ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ ﴾ الآية.
انظر : عبدالرحمن بن محمد ابن أبي حاتم الرازي، *تفسير القرآن العظيم*، تحقيق أسعد محمد الطيب، ط١ (مكة المكرمة: الباز، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م)، ١٠ : ٣٣٠٦ ؛ أبو الحسن علي الواحدي، *أسباب النزول*، (تحقيق صالح أيمن شعبان، ط٣ (القاهرة: دار الحديث، ١٤١٦هـ / ١٩٩٦م)، ٣٣٥ ؛ السيوطي، *لباب النقول*، ١٩٩ ؛ السيوطي، *الدر المنثور*، ٧ : ٥٧٨. أخرجه عن ابن المنذر وابن أبي حاتم. الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٥ ؛ وانظر: *تفسير مقاتل*، ١٦٦ ب. وأخرج ابن مردويه من طريق الزهري عن عروة عن عائشة، قالت: قال رسـول الله صلى الله عليه وسلم : "أنكحوا أبا هند وأنكحوا إليه." قـالت: ونزلـت : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ ﴾ الآية. وأبو هند هو مولى لبني بياضة كان حجاما. السيوطي، *الدر المنثور*، ٧ : ٥٧٨ ؛ السيوطي، *لباب النقول*، ١٩٩.

(٨٩) الرواية وردت في *الصحيحين* – واللفظ للبخاري- عن قيس بن مسلم، عن طارق بن شهاب، عـن عمر ابن الخطاب : أن رجلاً من اليهود قال له : ياأمير المؤمنين، أية في كتابكم تقرؤونها، لو علينا معشر اليهود نزلت لاتخذنا ذلك اليوم عيدا. قال أي آيـة. قـال : ﴿ ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِى وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَٰمَ دِينًا ﴾ [المائدة:٣] قال عمر : قد عرفنا ذلك اليوم والمكان الـذي نزلت فيه على النبي – صلى الله عليه وسلم – وهو قائم بعرفة يوم جمعة. أبو عبدالله محمد بن إسماعيل البخاري، *الجامع الصحيح*، ط ١ (القاهرة: المطبعة السلفية، ١٤٠٠هـ)، كتاب الإيمان، باب ٣٣ ، ١ : ٣١، ح ٤٥ ؛ أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، *صحيح مسلم*، تحقيـق =

ومما أنزل الله تبارك وتعالى بالمدينة وحكمه مكي

المتحنة إلى آخر السورة،[٩١] وهي قصة حاطب بن أبي بلتعة،[٩٢] وسارة،[٩٣] والكتاب الذي دفعه إليها، وقصتها مشهورة يخاطب أهل مكة.[٩٤]

= محمد فؤاد عبدالباقي، إستانبول: المكتبة الإسلامية)، كتاب التفسير، ٥٤، ح ٣٠١٧، ٤: ٢٣١٢؛ وانظر: الواحدي، *أسباب النزول*، ١٥٦.

قال السيوطي: وأخرج ابن مردويه عن أبي سعيد الخدري: أنها نزلت يوم غدير خُمّ، وأخرج مثله من حديث أبي هريرة، وفيه أنه اليوم الثامن عشر من ذي الحجة مرجعه من حجة الوداع، وكلاهما لا يصح. السيوطي، *الإتقان*، ١: ٥٣.

ومما نزل أيضاً في مكة وحكمه مدني قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا۟ ٱلْأَمَـٰنَـٰتِ إِلَىٰٓ أَهْلِهَا ﴾ [النساء: ٥٨]، ذكر ذلك السيوطي، *الإتقان*، ١: ٤٩.

(٩٠) ومما نزل أيضاً في مكة وحكمه مدني قوله تعالى: قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا۟ ٱلْأَمَـٰنَـٰتِ إِلَىٰٓ أَهْلِهَا ﴾ [النساء: ٥٨]، ذكر ذلك السيوطي، *الإتقان*، ١: ٤٩.

(٩١) سورة الممتحنة، ١-١٣.

(٩٢) حاطب بن أبي بَلْتعة بن عمرو بن عمير بن سلمة حليف بني أسد بن عبدالعزى، شهد بدرا وكان أحد فرسان قريش في الجاهلية وشعرائها، مات في سنة ٣٠هـ في خلافة عثمان وله ٦٥ سنة. أبو الفضل أحمد ابن علي بن حجر العسقلاني، *الإصابة في تمييز الصحابة*، (١٨٥٣؛ بيروت: دار الكتب العلمية)، ١: ٣١٤، رقم ١٥٣٣.

(٩٣) سارة قيل إنها من مزينة، وقيل مولاة لبني عبدالمطلب. انظر: ابن هشام، *سيرة النبي - صلى الله عليه وسلم*، (مراجعة محمد محيي الدين عبدالحميد)، ١: ١٦ - ١٧؛ اسماعيل بن كثير، *السيرة النبوية*، تحقيق مصطفى عبدالواحد (بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٥هـ / ١٩٧٦م)، ٣: ٥٣٦.

(٩٤) وردت القصة في *الصحيحين*، وهي كما عند مسلم: عن عبيد الله بن أبي رافع -وهو كاتب علي- قال: سمعت عليًا رضي الله عنه وهو يقول: "بعثنا رسول الله صلى الله عليه وسلم أنا، والزبير، والمقداد، فقال: ائتوا روضة خاخ، فإن بها ظعينة معها كتاب فخذوه منها، فانطلقنا تعادي بنا خيلنا، فإذا نحن بالمرأة فقلنا: أخرجي الكتاب. فقالت: ما معي كتاب. فقلنا: لتخرجن الكتاب أو لتلقين الثياب، فأخرجته من عقاصها، فأتينا به رسول الله صلى الله عليه وسلم، فإذا فيه: من حاطب بن أبي بلتعة إلى ناس من المشركين من أهل مكة يخبرهم ببعض أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: يا حاطب ما هذا؟ قال: لا تعجل عليَّ يا رسول الله، إني كنت امرءاً ملصقاً في قريش. قال سفيان: كان حليفاً لهم. ولم يكن من أنفسها، وكان ممن كان =

ومنـها قولـه في سـورة النحـل : ﴿ وَٱلَّذِينَ هَاجَرُواْ فِى ٱللَّهِ مِنۢ بَعۡدِ مَا ظُلِمُواْ ﴾ [النحل:٤١] إلى آخر السورة من مدنيات يخاطب بهن أهل مكة.[٩٥]

= معك من المهاجرين لهم قرابات يحمون بها أهليهم، فأحببت إذ فاتني ذلك من النسب فيهم أن أتخذ فيهم يدا يحمون بها قرابتي، ولم أفعله كفرا ولا ارتدادا عن ديني، ولا رضاً بالكفر بعد الإسلام. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم. "صدق." فقال عمر: دعني يا رسول الله أضرب عنق هذا المنافق، فقال: "إنه قد شهد بدرا، وما يدريك لعل الله اطلع على أهل بدر فقال: اعملوا ما شئتم فقد غفرت لكم." فأنزل الله عز وجل: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُواْ عَدُوِّى وَعَدُوَّكُمۡ أَوۡلِيَآءَ ﴾ [الممتحنة:١]

الجامع الصحيح: كتاب الجهاد: باب ١٤١، ح ٣٠٠٧، ٢: ٣٦، وأطرافه في: ٣٠٨١، ٣٩٨٣، ٤٢٧٤، ٤٨٩٠، ٦٢٥٩، ٦٩٣٩؛ *صحيح مسلم*: كتاب فضائل الصحابة ٤: ١٩٤١باب ٣٦، ح ٢٤٩٤. وقد بين الإمام مسلم أن ذكر الآية: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ﴾ من تلاوة سفيان، كما بين ابن حجر، *فتح الباري*، ٨: ٦٣٥، أن هذه الزيادة مدرجة من ابن أبي عمر.

قال الوادعي في *الصحيح المسند*، ٢٠٩: فعلم بهذا أن القصة ثابتة في *الصحيحين* لكن نزول الآية وذكرها معضل؛ لأن سفيان من أتباع التابعين.

ويراجع أيضا: حسين محمد البلوط، "أسباب النزول في جامع البيان،" رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الكتاب والسنّة، كلية الدعوة وأصول الدين، جامعة أم القرى، ١٤١٩هـ، ٣: ١٠٦٦. وأما الرواية التي كانت في سبب النزول: فعن مجاهد عن ابن عباس – رضي الله عنهما – في قوله عز وجل: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُواْ عَدُوِّى وَعَدُوَّكُمۡ أَوۡلِيَآءَ تُلۡقُونَ إِلَيۡهِم بِٱلۡمَوَدَّةِ ﴾ [الممتحنة:١]" إلى قوله: ﴿ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ نزل في مكاتبة حاطب بن أبي بلتعة ومن معه إلى كفار قريش يحذرونهم. وهذا الأثر أخرجه الحاكم في *المستدرك* كتاب التفسير، باب تفسير سورة الممتحنة، ٢: ٤٨٥، وقال: هذا حديث صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه، ووافقه الذهبي في *التلخيص*. والقصة مذكورة عند ابن هشام، *سيرة النبي*، ٤: ١٦ – ١٧، وانظر للاستزادة في مراجع القصة: البلوط، "أسباب النزول،" ٣: ١٠٦٦.

(٩٥) ذكر الواحدي في *أسباب النزول*، ٢٣٤ أنها نزلت في أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم بمكة: بلال، وصهيب، وخباب، وعامر، وأبي جندل بن سهيل أخذهم المشركون بمكة فعذبوهم وآذوهم فبوأهم الله تعالى بعد ذلك المدينة. وأما الطبري فذكر أنها نزلت في أبي جندل: انظر: أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، *جامع البيان* (بيروت: دار الفكر، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٤م)، ٤: ١٠٧. وبمثل ذلك ورد عن عبدالرزاق، *تفسير القرآن*، تحقيق مصطفى مسلم محمد، ط١ (الرياض: مكتبة الرشد، =

ومنها الرعد مخاطبة أهل مكة وهي مدنية.[٩٦]

ومن أول براءة إلى قوله عز وجل : ﴿ إِنَّمَا ٱلْمُشْرِكُونَ نَجَسٌ ﴾ [التوبة : ٢٨] خطاب مشركي مكة وهي مدنية.

فهذا من جملة ما نزل بمكة في أهل المدينة وحكمه مدني، وما نزل بالمدينة في أهل مكة وحكمه مكي.

ما يشبه تنزيل المدينة في السورة المكية

فمن ذلك قوله تعالى في سورة "والنجم" : ﴿ ٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ الإثم ﴾ [النجم:٣٢]، يعني كل ذنب عاقبته النار،[٩٧] ﴿ وَٱلْفَوَٰحِشَ ﴾ [النجم:٣٢] ، يعني كل ذنب فيه الحد،[٩٨]

= ١٤١٠هـ / ١٩٨٩م)، ٢ : ٣٥٦، والإسناد الوارد عند الطبري قال عنه حسن البلوط : في إسناده شيخ المؤلف لم أقف عليه، وإسحاق مستور، والرواية من تفسير عبدالرزاق ورجاله ثقات إلا أنه معضل.

وقال محمد الشايع : الراجح أنها مكية، وهي مكية الموضوعات عن بعث وخلق للسماوات والأرض، وما فيها من عوالم أرضية وسماوية. وتذكير بالنعم الإلهية. انظر : الشايع، *المكي والمدني في القرآن الكريم*، ٦١ ؛ محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، *بصائر ذوي التمييز*، تحقيق محمد علي النجار (بيروت: المكتبة العلمية، د.ت.)، ١ : ٢٧٨ ؛ أبو العلا، *خصائص السور والآيات المدنية*، ٦٩.

(٩٦) قال الشايع : الأرجح أنها مكية، فهي مكية المطلع، والموضوع، والسياق، ومتضمنة لإحدى السجدات القرآنية التي هي من ضوابط السور المكية الغالبة. انظر : الشايع، *المكي والمدني في القرآن الكريم*، ٦١ ؛ أبو العلا، *خصائص السور والآيات المدنية*، ٦٨ ؛ السيد عبدالمقصود، *مقدمة في خصائص الخطاب القرآني بين العهدين المكي والمدني*، ط١ (القاهرة: دار الطباعة والنشر الإسلامية، ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م)، ٣٤٧ ؛ السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٤٨.

(٩٧) ممن قال بذلك عكرمة عن ابن عباس، والحسن بنحو ذلك، انظر : ابن أبي حاتم، *تفسير القرآن العظيم*، ٣ : ٩٣٤ ؛ ومقاتل، *تفسير مقاتل*، ١٧٤أ.

(٩٨) ممن قال بذلك : مقاتل في *تفسيره*، ١٧٤أ ؛ والطبري، *جامع البيان*، ٢٧ : ٦٤.

﴿ إِلَّا ٱللَّمَمَ ﴾ [النجم:٣٢] ، وهو ما بين الحدين من الذنوب،[٩٩] نزلت في نبهان، والمرأة التي راودها عن نفسها فأبت، والقصة مشهورة،[١٠٠] واستقرت الرواية كما قلنا، والدليل على صحته أنه لم يكن بمكة حد ولا عرف.

ومنها قوله في سورة هود: ﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ طَرَفَيِ ٱلنَّهَارِ وَزُلَفًا مِّنَ ٱلَّيْلِ ﴾ الآية [هود: ١١٤]. نزلت في أبي مقبل الحسين بن عمر بن قيس، والمرأة التي اشترت منه تمرا فراودها.[١٠١]

---

(٩٩) قال بذلك مقاتل في *تفسيره*، ١٧٤ أ؛ وابن الزبير، وابن عباس، وعكرمة، وقتادة، والضحاك. والمراد ما بين الحدين كما وضحه ابن عباس قال: كل شيء بين الحدين حد الدنيا وحد الآخرة، تكفره الصلوات وهو اللمم، وهو دون كل موجب، فأما حد الدنيا، فكل حد فرض الله عقوبته في الدنيا، وأما حد الآخرة فكل شيء ختمه الله بالنار وآخر عقوبته إلى الآخرة. انظر: الطبري، *جامع البيان*، ٢٧ : ٦٨.

(١٠٠) ذكر مقاتل أنها نزلت في نبهان التمار، وذلك أنه كان له حانوت يبيع فيه التمر فأتته امرأة تريد تمرا، فقال لها: ادخلي الحانوت فإن فيه تمرا جيدا، فلما دخلت راودها عن نفسها، فأبت عليه، فلما رأت الشر خرجت فوثب إليها فضرب عجزها بيده، فقالت: والله ما نلت مني حاجتك ولا حفظت غيبة أخيك المسلم، فذهبت المرأة وندم الرجل، فأتى النبي صلى الله عليه وسلم ، فأخبره بصنيعه، فقال النبي صلى الله عليه وسلم : ويحك يا نبهان، فلعل زوجها غاز في سبيل الله، فقال: الله ورسوله أعلم. فقال: أما علمت أن الله يغار للغازي ما لا يغار للمقيم، فلقي أبا بكر رضي الله عنه فأعلمه، فقال ويحك، فلعل زوجها غاز في سبيل الله، فقال: الله أعلم، ثم خرج، فلقي عمر بن الخطاب رضي الله عنه ، فأخبره. فقال: ويحك لعل زوجها غاز في سبيل الله. قال: الله أعلم. فضربه عمر، فوطيه، ثم انطلق به إلى النبي صلى الله عليه وسلم، فقال: يا رسول الله إخواننا غزاة في سبيل الله تكسر الرماح في صدورهم يخلف هذا ونحوه أهليهم بسوء، فاضرب عنقه، فضحك النبي صلى الله عليه وسلم، فقال: أرسله يا عمر فنزلت فيه ﴿ ٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ وَٱلْفَوَٰحِشَ إِلَّا ٱللَّمَمَ ﴾ [النجم:٣٢]. مقاتل، *تفسير مقاتل*، ١٧٤أ - ب؛ وانظر: الماوري، *النكت والعيون*، ٥ : ٤٠١.

(١٠١) وردت القصة عند مسلم في *صحيحه* عن علقمة والأسود عن عبدالله قال: جاء رجل إلى النبي صلى الله عليه وسلم ، فقال يارسول الله إني عالجت امرأة في أقصى المدينة وإني أصبت منها مادون أن أمسها، فأنا هذا فاقض في ماشئت. فقال له عمر: لقد سترك الله لو سترت نفسك، قال؛ فلم يرد النبي صلى الله عليه وسلم شيئا فقام الرجل فانطلق فاتبعه النبي صلى الله عليه وسلم رجلا دعاه وتلا عليه هذه =

ما يشبه تنزيل مكة في سوره[١٠٢] المدنية

فمن ذلك قوله - عز وجل - في سورة الأنبياء : ﴿ لَوْ أَرَدْنَآ أَن نَّتَّخِذَ لَهْوًا لَّٱتَّخَذْنَٰهُ مِن لَّدُنَّآ ﴾ [الأنبياء : ١٧] نزلت في نصارى نجران [ومنهم][١٠٣] السيد،[١٠٤] والعاقب.[١٠٥][١٠٦]

= الآية: ﴿ وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ طَرَفَيِ ٱلنَّهَارِ وَزُلَفًا مِّنَ ٱلَّيْلِ إِنَّ ٱلْحَسَنَٰتِ يُذْهِبْنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ ذَٰلِكَ ذِكْرَىٰ لِلذَّٰكِرِينَ ﴾ [هود:١١٤] فقال رجل من القوم : يا نبي الله هذا له خاصة قال: "بل للناس كافة." *صحيح مسلم*، كتاب التوبة ، باب ٧ ، ح ٢٧٦٣ ، ٤ :٢١١٦ ؛ وانظر : الواحدي، *أسباب النزول*، ٢٢٢ ؛ البلوط، *أسباب النزول* ، ٢ : ٧٧٤ . وقد وردت القصة بذكر اسم الرجل، والمرأة التي اشترت منه تمرا فراودها بإسناد حسن عند أبي عبدالرحمن أحمد بن شعيب النسائي، *تفسير النسائي*، تحقيق سيد الحليمي صبري الشافعي، ط١(القاهرة: مكتبة السنة، ١٤١٠هـ / ١٩٩٠م)، ١ : ١١٤ ، ح ٢٦٨ ؛ والترمذي في *الجامع الصحيح* ، كتاب التفسير ، باب ١٢ ، ٥: ٢٩٢ ، ح ٣١١٥ ، وقال عنه : وهذا حديث حسن صحيح.

(١٠٢) جاء عند الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٦ السور بدلا من سوره.

(١٠٣) ما بين المعكوفين مضاف من الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٦ وأثبته لاستقامة المعنى به والله أعلم.

(١٠٤) السيد هو : ثمال القوم - أي أصلهم الذي يرجعون إليه ويقوم بأمورهم وشؤونهم - وهو صاحب رحلهم ومجتمعهم، واسمه الأيهم. ابن هشام، *سيرة النبي*، ٢ : ٢٠٤.

(١٠٥) العاقب : هو أمير القوم وذو رأيهم وصاحب مشورتهم الذي لا يصدرون عن رأيه واسمه عبدالمسيح. ابن هشام، *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*، ٢ : ٢٠٤.

(١٠٦) انظر تفصيل القصة عند ابن هشام في *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*، ٢ : ٢٠٤. ومجملها : أن وفدا من نصارى نجران، وكانوا أربعة عشر رجلا من أشرافهم وفدوا إلى رسول الله - صلى الله عليه وسلم - وهم في الطريق عثرت بغلة أحدهم، وهو أبو حارثة فقال له أخ له : تعس الأبعد، ويعني الرسول صلى الله عليه وسلم فقال له أبو حارثة: بل أنت تعست، ثم قال: والله إنه للنبي الذي كنا ننتظر، فأضمر أخوه واسمه كوز عليها منه حتى أسلم بعد ذلك فكان يحدث عنه هذا الحديث. ولم تذكر الرواية على تعددها من أن سورة الأنبياء نزلت فيهم والله أعلم.

ومنها سورة ﴿ وَٱلْعَـٰدِيَـٰتِ ﴾ [العاديات: ١] في رواية الحسين بن واقد وقصته مشهورة.(١٠٧) ومنها قوله في الأنفال: ﴿ وَإِذْ قَالُوا۟ ٱللَّهُمَّ إِن كَانَ هَـٰذَا هُوَ ٱلْحَقَّ مِنْ عِندِكَ ﴾، الآية [الأنفال: ٣٢].

وما نزل بالجحفة

قوله - عز وجل - في سورة القصص: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِى فَرَضَ عَلَيْكَ ٱلْقُرْءَانَ لَرَآدُّكَ إِلَىٰ مَعَادٍ ﴾ [القصص: ٨٥] نزلت بالجحفة، والنبي ﷺ مهاجر.(١٠٨)

وأنزل(١٠٩) ببيت المقدس

قوله عز وجل في الزخرف: قال تعالى: ﴿ وَسْـَٔلْ مَنْ أَرْسَلْنَا [من](١١٠) قَبْلِكَ مِن رُّسُلِنَآ أَجَعَلْنَا مِن دُونِ ٱلرَّحْمَـٰنِ ءَالِهَةً يُعْبَدُونَ ﴾ [الزخرف: ٤٥] نزل عليه ليلة أسري به.(١١١)

---

(١٠٧) عن ابن عباس: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم بعث خيلا فأسهبت شهرا لم يأت منها خبر فنزلت: "والعاديات ضبحا." انظر: الواحدي، *أسباب النزول*، ٣٩٩؛ وأورده علي بن أبي بكر الهيثمي في *مجمع الزوائد* (بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.)، ٧: ١٤٢ وقال رواه البزار وفيه حفص بن الربيع وهو ضعيف؛ وأخرجه ابن أبي حاتم في *تفسير القرآن العظيم*، ١٠: ٣٤٥٧؛ وانظر: السيوطي، *لباب النقول*، ٢٣٤.

(١٠٨) عن ابن أبي حاتم، عن الضحاك قال: لما خرج النبي صلى الله عليه وسلم من مكة فبلغ الجحفة اشتاق إلى مكة، فأنزل الله تبارك وتعالى عليه القرآن: ﴿ لَرَآدُّكَ إِلَىٰ مَعَادٍ ﴾، إلى مكة. ابن أبي حاتم، *تفسير القرآن العظيم*، ٩: ٣٠٢٦؛ النسائي، *تفسير النسائي*، ١: ١٤٧، رقم ٤٠٦؛ السيوطي، *لباب النقول*، ١٦٦، وانظر بنحو هذه الرواية عند مقاتل في *تفسيره*، ١٦٩ب؛ السيوطي، *الإتقان*، ١: ٥٥، والرواية التي في *الجامع الصحيح* للبخاري، باب ٢، ٣: ٢٧٤، ح ٤٧٧٣، عن عكرمة عن ابن عباس: لرادك إلى معاد .. قال: إلى مكة.

(١٠٩) نقله عنه الزركشي، *البرهان*، وفيه: (ما نزل) بدلا من وأنزل.

(١١٠) ما بين المعكوفين ساقط من المخطوط.

(١١١) قال ابن زيد: في قوله: ﴿ وَسْـَٔلْ مَنْ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ ... ﴾ الآية. قال: جمعوا له ليلة أسرى به ببيت المقدس فأمهم، وصلى بهم، فقال الله له سلهم، قال: فكان أشد إيمانا ويقينا بالله وبما جاءه =

ما نزل بالطائف

قوله تعالى في سورة الفرقان: ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَىٰ رَبِّكَ كَيْفَ مَدَّ ٱلظِّلَّ ﴾ الآية [الفرقان: ٤٥]، وله[١١٢] قصة عجيبة.[١١٣]

وقوله تعالى في: ﴿ إِذَا ٱلسَّمَآءُ ٱنشَقَّتْ ﴾ ﴿ بَلِ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ يُكَذِّبُونَ ۝ وَٱللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُوعُونَ ۝ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ۝ ﴾ [الانشقاق: ٢٢ - ٢٤].

ما نزل بالحديبية

قوله - عز وجل - في سورة الرعد: ﴿ وَهُمْ يَكْفُرُونَ بِٱلرَّحْمَٰنِ ﴾[١١٤] [الرعد: ٣٠] نزل بالحديبية حين صالح النبي ﷺ أهل مكة، فقال رسول الله [لعلي]: أكتب (بسم الله

= من الله أن يسألهم، وقرأ: ﴿ فَإِن كُنتَ فِى شَكٍّ مِّمَّآ أَنزَلْنَآ إِلَيْكَ فَسْـَٔلِ ٱلَّذِينَ يَقْرَءُونَ ٱلْكِتَٰبَ مِن قَبْلِكَ ﴾ قال: فلم يكن في شك، ولم يسأل الأنبياء، ولا الذين يقرأون الكتاب. قال: ونادى جبرائيل صلى الله عليه وسلم، فقلت في نفسي: الآن يؤمنا أبونا إبراهيم، قال فدفع جبرائيل في ظهري قال: تقدم يا محمد فصل، وقرأ: ﴿ سُبْحَٰنَ ٱلَّذِىٓ أَسْرَىٰ بِعَبْدِهِۦ لَيْلًا مِّنَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ ﴾ حتى بلغ ﴿ لِنُرِيَهُۥ مِنْ ءَايَٰتِنَآ ﴾. الطبري، *جامع البيان*، ٢٥ : ٧٨؛ الماوردي، *النكت والعيون*، ٥ : ٢٢٨؛ عبدالرحمن بن علي بن الجوزي، *زاد المسير في علم التفسير*، تحقيق محمد ابن عبدالرحمن بن عبدالله، ط١ (بيروت: دار الفكر، ١٤٠٧هـ / ١٩٩٨م)، ٧ : ١٠٠؛ وانظر: السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٥٥، وقد عزا الرواية إلى ابن حبيب.

(١١٢) نقله عنه الزركشي، *البرهان*، وفيه ولذلك بدلاً من له، ١ : ١٩٧.

(١١٣) قال السيوطي عن هذه الرواية: ولم أقف له على مستند. السيوطي، *الإتقان*، ١ : ٥٥. قلت: لم أجد ذكرًا لهذه القصة لا عند مقاتل ولا غيره من كتب التفسير المعتمدة في هذا التحقيق، والله أعلم.

(١١٤) والآية بتمامها: قال تعالى: ﴿ كَذَٰلِكَ أَرْسَلْنَٰكَ فِىٓ أُمَّةٍ قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِهَآ أُمَمٌ لِّتَتْلُوَاْ عَلَيْهِمُ ٱلَّذِىٓ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ وَهُمْ يَكْفُرُونَ بِٱلرَّحْمَٰنِ قُلْ هُوَ رَبِّى لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ مَتَابِ ۝ ﴾.

الرحمن الرحيم) فقال سهيل بن عمرو : ما نعرف الرحمن الرحيم، ولو علمنا أنك رسول الله لتابعناك ، فأنزل الله عز وجل : ﴿وَهُمْ يَكْفُرُونَ بِٱلرَّحْمَٰنِ﴾ إلى قوله ﴿ مَتَابِ ﴾ .(١١٥)

ما نزل ليـــلا

قوله عــز وجـل : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمْۚ إِنَّ زَلْزَلَةَ ٱلسَّاعَةِ شَيْءٌ عَظِيمٞ ۝ ﴾ [الحج: ١] نزلت ليلاً في غزوة بني المصطلق(١١٦) وهم حي من خزاعة.(١١٧) والناس يسيرون.(١١٨)

وقوله عز وجل في المائدة : ﴿ وَٱللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ ٱلنَّاسِۗ ﴾ [المائدة: ٦٧] نزلت في بعض غـزوات النبي ﷺ، وذلك أن الـنبي ﷺ كان يُحرس كل ليلـة قال عبدالله بن عامـر بن ربيعة :(١١٩) قال رسول الله ﷺ ذات ليلة : "من يحرسنا الليلة ،" فأتاه حذيفة بن

---

(١١٥) انظر : الواحدي، *أسباب النزول*، ٢٢٨، وعزاه إلى أهل التفسير؛ الطبري، *جامع البيان*، ١٣ : ١٥٠ ، وعزاه إلى قتادة ومجاهد؛ الماوردي، *النكت والعيون*، ٣ : ١١ ؛ الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٨

(١١٦) غزوة بني المصطلق : هي غزوة المريسيع، كانت في سنة ست للهجرة، وقيل أربع : قال الواقدي: كانت لليلتين من شعبان سنة خمس في سبعمائة من الصحابة، هزم الله بني المصطلق، وقتل من قتل منهم، ونقل رسول الله - صلى الله عليه وسلم - أبناءهم ونساءهم وأموالهم وأفاءهم عليه. انظر: ابن كثير، *السيرة النبوية*، ٣ : ٢٩٧ ؛ البخاري، *الجامع الصحيح*، ٣ : ١٢٣ (٤١٤١).

(١١٧) خزاعة : قبيلة من الأزد، من القحطانية، وهم بنو عمرو بن ربيعة بن حارثة بن مزيقياء، كانو حلفاء لقريش، وكان لخزاعة ولاية البيت بعد جرهم، ولم تزل بيدهم إلى أن باعها أبو غسان من قصي بن كلاب بزق خمر. أبو العباس أحمد بن علي القلقشندي، *نهاية الأرب*، ط١ (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٤م)، ٢٢٨.

(١١٨) انظر : الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٨. ووردت بمعنى هذه الرواية عند الطبري، *جامع البيان*، ١٧ : ١١ من طريق عمران بن حصين من غير تحديد وقت نزول، فلم يذكر أنها نزلت بليل أو نهار.

(١١٩) عبدالله بن عامر بن ربيعة بن مالك بن عامر العنزي، أبوه من كبار الصحابة استشهد يوم الطائف مع النبي صلى الله عليه وسلم . أبو عمر يوسف بن عبدالله بن عبد البر، *الاستيعاب في* =

اليمان،[١٢٠] وسعد[١٢١] في آخرين معهم السيوف والحَجَف،[١٢٢] وكان رسول الله ﷺ في خيمة من أديم،[١٢٣] فقاموا على باب الخيمة، فلما أن كان بعد هزيع[١٢٤] من الليل أنزل الله عز وجل هذه الآيات، فأخرج رسول الله ﷺ رأسه من الخيمة، وقال: "يا أيها الناس انصرفوا فقد عصمني الله عز وجل."[١٢٥]

= معرفة *الأصحاب*، تحقيق علي محمد البجاوي (القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر، د.ت.)، ٣ : ٩٣٠، رقم ١٥٨٥؛ ابن حجر، *الإصابة في تمييز الصحابة*، ٤ : ٨٩، رقم ٤٧٦٨.

(١٢٠) حذيفه بن حِسْل اليمان بن جابر بن عمرو بن عبس بن بغيض بن ريث بن غطفان، شهد أحدا وقتل أبوه بها وهو صاحب سر رسول الله - صلى الله عليه وسلم - في المنافقين، شهد الحرب بنهاوند، وفتح همذان والري والدينور على يده شهد فتح الجزيرة ونزل نصيبين وتزوج فيها. كان موته بعد مقتل عثمان بأربعين ليلة سنة ٣٦هـ - رضي الله عنه. أبو الحسن علي بن محمد بن الأثير، *أسد الغابة في معرفة الصحابة* (بيروت: دار الفكر، د.ت.)، ١ : ٤٦٨، رقم ١١١٣.

(١٢١) عبد بن مالك بن أهيب بن عبد مناف القرشي الزهر أبو إسحق بن أبي وقاص، أحد العشرة وآخرهم موتا، وهو أول من رمى بسهم في سبيل الله وأحد الستة أهل الشورى وهو الذي فتح مدائن كسرى وكان مستجاب الدعوة، وهو الذي كوف الكوفة واعتزل الفتنة. مات سنة ٥٥ وقيل ٥٨هـ. ابن حجر، *الإصابة في تمييز الصحابة*، ٢ : ٨٣، رقم ٣١٨٧.

(١٢٢) الحَجَف : التروس من جلود بلا خشب ولا عقب. الفيروزآبادي، *القاموس المحيط*، مادة (حَجَف).

(١٢٣) الأديم : الجلد المدبوغ، والجمع أدم بفتحتين وبضمتين أيضا وهو القياس. أحمد بن محمد الفيومي، *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي* (مكة المكرمة: دار الباز، د.ت.)، ١ : ١٥، مادة (أدم).

(١٢٤) الهزيع : صدر من الليل والجمع هُزُع. ابن منظور، *لسان العرب*، (هزع).

(١٢٥) ورد بمعنى هذا الأثر عن عبدالله بن شقيق عن عائشة عند الحاكم في *المستدرك*، ٢ : ٣١٣، كتاب التفسير. وقال : هذا حديث صحيح الإسناد. ووافقه الذهبي، وعن الترمذي في *الجامع الصحيح*، ٥ : ٢٥١، ح ٣٠٤٦. وقال : هذا حديث غريب. ابن أبي حاتم، *تفسير القرآن العظيم*، ٤ : ١١٧٣. وروى بعضهم هذا الحديث عن الجريري عن عبدالله بن شقيق، ولم يذكروا فيه عن عائشة. انظر : ابن أبي حاتم، *تفسير القرآن العظيم*، ٤ : ١١٧٤؛ الواحدي، *أسباب النزول*، ١٦٦بنحو رواية ابن حبيب؛ السيوطي، *لباب النقول*، ٩٤. وقد وردت أيضا روايات أخرى ضعيفة في معنى هذه الرواية. انظر : أبو القاسم سليمان الطبراني، *المعجم الكبير*، تحقيق حمدي السلفي، ط٢(د.ا.: د.ن.، ١٤٠٤هـ)، ١١ : ٢٥٦، رقم ١١٦٦٣؛ الهيثمي، *مجمع الزوائد*، ٧ : ١٧.

ومنها قوله عز وجل : ﴿ إِنَّكَ لَا تَهْدِي مَنْ أَحْبَبْتَ ﴾ [القصص: ٥٦] ، الآية، وقالت عائشة نزلت هذه عليه نهاراً.(١٢٦)(١٢٧)

---

(١٢٦) انظر : الزركشي، *البرهان*، ١٩٨.

(١٢٧) ومما نزل ليلاً :

أ - سورة الأنعام، قال ابن الضريس : نزلت سورة الأنعام ليلاً جملة، قال علي بن موسى: بمكة ليلاً وحولها سبعون ألف ملك تحدق بها بالتسبيح. انظر : ابن الضريس، *فضائل القرآن*، ٩٤ ؛ أبو عبيد، *فضائل القرآن*، ٣٤ ، رقم ٧٩٧ ؛ جلال الدين عبدالرحمن السيوطي، *الدر المنثور في التفسير بالمأثور*، ط١ (بيروت: دار الفكر، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)، ٣ : ٢.

وقال السيوطي : أخرجه ابن الضريس، وابن جرير، وابن المنذر، وابن مردويه، قال د. الغامدي – محقق كتاب ابن الضريس -١٥٧ : وفي سند هذا الحديث علي بن عثمان : لا بأس به [*التقريب*، ٢ : ٤١ ، رقم ٣٨٠] وعلي بن زيد ضعيف [*التقريب*، ٢ : ٣٨٢ ، رقم ٤٥٧] ، وبهذا يصبح السند ضعيفا، والله أعلم.

ومما نزل ليلاً أيضا :

ب - سورة الفتح، أخرج البخاري في صحيحه عن زيد بن أسلم عن أبيه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يسير في بعض أسفاره، وعمر بن الخطاب يسير معه ليلاً .... إلى قوله : فقلت ؛ لقد خشيت أن يكون نزل فيَّ قرآن، فجئت رسول الله صلى الله عليه وسلم، فسلمت عليه، فقال : لقد أنزلت على الليلة سورة لهي أحب إلى مما طلعت الشمس ثم قرأ ﴿ إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُّبِينًا ﴾. *الجامع الصحيح*، ٣ : ٢٩٢ ، ح ٤٨٣٣ ، باب ٤٨.

جـ - سورة المنافقون، أخرج الترمذي في *الجامع الصحيح*، ٥ : ٤١٥ ، ح ٣٣١٣ ، باب ٦٤ ، عن زيد بن أرقم أنها نزلت ليلاً في غزوة تبوك، في رواية طويلة. قال عنها الترمذي : حديث حسن صحيح.

د - سورة والمرسلات، في صحيح الإسماعيلي وهو مستخرجه على البخاري. أنها نزلت ليلة عرفة بغار منى.

هـ - ومن ذلك آية الثلاثة الذين خلفوا في براءة، ففي البخاري، *الجامع الصحيح*، ٣ : ٢٣٩، ح٤٦٧٧ ، باب ١٥ من حديث كعب : "فأنزل الله توبتنا على نبيه صلى الله عليه وسلم حين بقي الثلث الآخر من الليل ورسول الله صلى الله عليه وسلم عند أم سلمة." وانظر في ذلك كله : . طاهر الجزائري، *التبيان لبعض المباحث المتعلقة بالقرآن على طريق الإتقان*، اعتنى به عبدالفتاح أبو غدة، ط٣ (حلب: مكتب المطبوعات الإسلامية، ١٤١٢هـ)، ٥٠-٥١.

ما نزل مشيعا

وهي أربعة مشيعة : سورة الأنعام ، نزلت مرة واحدة شيعها سبعون ألف ملك طبقوا ما بين السماء والأرض لهم زجل(١٢٨) بالتسبيح ، فقال النبي ﷺ: "سبحان الله" وخر ساجدا.(١٢٩)

وفاتحة الكتاب نزلت ومعها ثمانون ألف ملك.(١٣٠)

وآية الكرسي نزلت ومعها ثلاثون ألف ملك.(١٣١)

وسورة يس نزلت ومعها ثلاثون ألف ملك.(١٣٢)

- وقوله تعالى : ﴿ وَسْـَٔلْ مَنْ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رُّسُلِنَآ ﴾ [الزخرف: ٤٥]، نزلت ومعها خمسون ألف ملك.(١٣٣)

---

(١٢٨) زجل : الصوت. يقال سحاب زجل أي ذو رعد. الجوهري، *الصحاح*، مادة (زجل).

(١٢٩) أخرجه الطبراني في *المعجم الكبير*، ١٢ : ١٦٦ ، رقم ١٢٩٣ ، وقال محققه حمدي السلفي : في سنده علي بن زيد وفيه كلام وبقية رجاله رجال الصحيح وعليه فالحديث ضعيف السند لضعف علي بن زيد. ورواه أبو عبيد في *فضائل القرآن* ، تحقيق وهبي، ١٢٩ ، من رواية ابن عباس ؛ وابن الضريس في *فضائل القرآن* ، ٩٤ ؛ والسيوطي، *الإتقان*، ١ : ٥.

وقال الزركشي : قلت ذكر عمرو بن الصلاح في فتاويه أن الخبر المذكور جاء من حديث أبي بن كعب عن النبي صلى الله عليه وسلم ، وفي إسناده ضعف ولم ير له إسنادا صحيحا وقد روى ما يخالفه فروى أنها لم تنزل جملة واحدة بل نزل منها آيات بالمدينة اختلفوا في عددها فقيل ثلاث هي قوله: "قل تعالوا ... إلخ،" الآيات وقيل ست، وقيل غير ذلك وسائرها نزل بمكة. الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٩. ورد بنحو هذه الرواية عن ابن عمر عند ابن كثير في *تفسير القرآن العظيم*، ٢ : ١٢٧ ، وكذلك في *تفسير مقاتل*، ١ : ٣٦٣.

(١٣٠) انظر : الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٩.

(١٣١) لم أجد حديثا أو أثرا في معنى ما ورد إلا ما جاء عن سورة البقرة من غير تحديد لآية الكرسي فعن معقل ابن يسار أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : البقرة سنام القرآن وذروته نزل مع كل آية منها ثمانون ملكا، واستخرجت "الله لا إله إلا هو الحي القيوم" من تحت العرش فوصلت بها أو فوصلت بسورة البقرة ...." انظر : الإمام أحمد بن حنبل، *المسند* (بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت.)، ٥ : ٢٦. وأخرج سعيد بن منصور في سننه عن الضحاك بن مزاحم قال : "خواتيم البقرة جاء بها جبريل ومعه من الملائكة ماشاء الله." انظر : الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٩.

(١٣٢) انظر: الزركشي، *البرهان*، ١ : ١٩٩.

(١٣٣) الزركش، *البرهان*، ١ :١٩٩.

وسائر القرآن نزل به جبريل عليه السلام غير مشيع.[١٣٤]

الآيات المدنيات في السور المكية[١٣٥]

منها سورة الأنعام، وهي كلها مكية غير ست آيات ، فإنهن مدنيات[١٣٦] استقرت بذلك الروايات.[١٣٧]

أولها : ﴿ وَمَا قَدَرُواْ ٱللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِۦٓ ﴾ [الأنعام: ٩١] نزلت في مالك بن الضيف[١٣٨] إلى آخر الآية.[١٣٩]

---

(١٣٤) قال السيوطي في *الإتقان*، ١ : ١٠٩ حول ما جاء في الفاتحة وسورة يس وآية الزخرف: وأما الفاتحة وسورة يس و "واسأل من أرسلنا" فلم أقف على حديث فيها بذلك ولا أثر). قلت : وقد تتبعت كتب السنة وكذا الكتب التي تعنى بالضعيف من الأحاديث والآثار فلم أقف على شيء من ذلك، والله أعلم.

(١٣٥) ورد في متن المخطوط : الآيات المدنيات في سورة الملائكة، ثم كتب على هامش النسخة، صوابه السور المكية.

(١٣٦) مقاتل، *تفسير مقاتل*، ١ : ٣٦٢ - ٣٦٣.

(١٣٧) روى ذلك أبو صالح عن ابن عباس، وزاد آيتين قوله : ﴿ وَٱلَّذِينَ ءَاتَيْنَٰهُمُ ٱلْكِتَٰبَ يَعْلَمُونَ أَنَّهُۥ مُنَزَّلٌ مِّن رَّبِّكَ بِٱلْحَقِّ ﴾ [الأنعام: ١١٤] ، وقوله : ﴿ ٱلَّذِينَ ءَاتَيْنَٰهُمُ ٱلْكِتَٰبَ يَعْرِفُونَهُۥ كَمَا يَعْرِفُونَ أَبْنَآءَهُمُ ٱلَّذِينَ خَسِرُوٓاْ أَنفُسَهُمْ فَهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ ﴾ [الأنعام: ٢٠]. ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٣ : ٣. وهناك أقوال آخر حول مكية السورة كلها أو مدنية في بعض آياتها. انظر : الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ٩١ ؛ ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٣ : ٣.

(١٣٨) مالك بن الضيف هو أحد اليهود الذين نزل فيهم قرآن، انظر: ابن هشام، *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*، ٢ : ١٣٧ ، ١٧٤ ، ١٩٧.

(١٣٩) الآية كاملة : ﴿ وَمَا قَدَرُواْ ٱللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِۦٓ إِذْ قَالُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ عَلَىٰ بَشَرٍ مِّن شَىْءٍ قُلْ مَنْ أَنزَلَ ٱلْكِتَٰبَ ٱلَّذِى جَآءَ بِهِۦ مُوسَىٰ نُورًا وَهُدًى لِّلنَّاسِ تَجْعَلُونَهُۥ قَرَاطِيسَ تُبْدُونَهَا وَتُخْفُونَ كَثِيرًا وَعُلِّمْتُم مَّا لَمْ تَعْلَمُوٓاْ أَنتُمْ وَلَآ ءَابَآؤُكُمْ قُلِ ٱللَّهُ ثُمَّ ذَرْهُمْ فِى خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ ﴾ [الأنعام: ٩١].

وقد وردت الرواية عند ابن أبي حاتم في *تفسير القرآن العظيم*، ٤ : ١٣٤٢ عن سعيد بن جبير، وقال عنها السيوطي: إنها رواية مرسلة، ومالك بن الصيف - بالصاد - هو رجل من اليهود. انظر : السيوطي، *لباب النقول*، ١٠٢. كما وردت عند الطبري في *جامع البيان*، ٧ : ٢٦٧ ؛ ابن عساكر، *التكميل والإتمام*، ١٣٨ ؛ الواحدي، *أسباب النزول*، ١٨١ ؛ وانظر : الزركشي، *البرهان*، تحقيق =

والثانية ، والثالثة : ﴿ وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ ٱفْتَرَىٰ عَلَى ٱللَّهِ كَذِبًا ﴾ [الأنعام: ٩٣] نزلت في عبدالله بن سعد بن أبي سرح ،[١٤٠] أخي عثمان بن عفان من الرضاعة حين قال سأنزل مثل ما أنزل الله ، وذلك أنه كان يكتب لرسول الله ﷺ فلما بلغ قوله : ﴿ ثُمَّ أَنشَأْنَٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ﴾ [المؤمنون: ١٤] خطر بباله : فتبارك الله أحسن الخالقين ، فلما قال له رسول الله ﷺ اكتب: ﴿ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ ﴾ [المؤمنون: ١٤] قال : إن كنت نبياً فإنني نبي ، لأنه خطر ببالي ما أمليت علي ، فلحق بمكة كافراً.[١٤١]

وأما قوله ﴿ أُوحِيَ إِلَيَّ وَلَمْ يُوحَ إِلَيْهِ شَيْءٌ ﴾ [الأنعام: ٩٣] فإنه نزل في مسيلمة الكذاب حين زعم أن الله أوحى إليه.[١٤٢]

= حسن مروة ، ط١ (دمشق : دار الفكر ، ١٤١٨هـ) ، ١ : ١٩٩. والمصادر السابقة تذكر أنه مالك بن الصيف - بالصاد - وقد ورد بالضاد في نسخة (م) من كتاب *التكميل والإتمام*. كما أفاد بذلك محقق الكتاب.

(١٤٠) عبدالله بن سعد بن أبي السرح بن الحارث بن حبيب القرشي العامري ، يكنى أبا يحيى أسلم قبل الفتح ، وهاجر ، وكان يكتب الوحي لرسول الله صلى الله عليه وسلم ، وكان قد ارتد ، ولاه عثمان مصر في سنة ٢٥هـ وفتح على يديه أفريقية سنة ٢٧هـ ، توفي بعسقلان سنة ٣٦ أو ٣٧هـ. ابن عبدالبر ، *الاستيعاب* ، ٣ : ٩١٨ (١٥٥٣).

(١٤١) وردت هذه الرواية عند الطبري في *جامع البيان* ، ٧ : ٢٧٣ ، من طريق عكرمة ، كما ورد معناها عند السدي في *تفسيره* ، ٢٤٧. وانظر : الواحدي ، *أسباب النزول* ، ١٨١ ؛ والزركشي ، *البرهان* ، ١ : ٢٠٠. وهناك رواية أخرى تذكر أن قوله : ﴿ وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ ٱفْتَرَىٰ عَلَى ٱللَّهِ كَذِبًا ﴾ نزلت في مسيلمة الكذاب ، كان يسجع ويتكهن ، ويدعي النبوة ، ويزعم أن الله أوحى إليه. انظر : الطبري ، *جامع البيان* ، ٧ : ٢٧٣ من طريق عكرمة ؛ الواحدي ، *أسباب النزول* ، ١٨١ ؛ السيوطي ، *لباب النقول* ، ١٠٣.

(١٤٢) ورد هذا القول عن قتادة. انظر : الطبري ، *جامع البيان* ، ٧ : ٢٧٣ ؛ ابن أبي حاتم ، *تفسير القرآن العظيم* ، ٤ : ١٣٤٦ ؛ السيوطي ، *أسباب النزول* ، ١٨١ ؛ ابن عساكر ، *التكميل والإتمام* ، ١٤٥ ؛ وعن السدي قال : إنها نزلت في عبدالله بن سعد بن أبي السرح. ابن أبي حاتم ، *تفسير القرآن العظيم* ، ٤ : ١٣٤٦.

وثلاث آيات من آخرها ﴿ قُلْ تَعَالَوْاْ أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ ﴾ [الأنعام: ١٥١] إلى قوله : ﴿ تَتَّقُونَ ﴾ [الأنعام: ١٥١-١٥٣].

سورة الأعراف كلها مكية، سوى ثلاث آيات،(١٤٣) قوله تعالى: ﴿ وَسْـَٔلْهُمْ عَنِ ٱلْقَرْيَةِ ٱلَّتِى كَانَتْ حَاضِرَةَ ٱلْبَحْرِ ﴾ ، إلى قوله : ﴿ وَإِذْ نَتَقْنَا ٱلْجَبَلَ فَوْقَهُمْ ﴾(١٤٤) [الأعراف: ١٦٣-١٧١].

سورة إبراهيم - عليه السلام - مكية(١٤٥) غير آيتين نزلتا في قتلى يوم بدر ﴿ أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ بَدَّلُواْ نِعْمَتَ ٱللَّهِ كُفْرًا ﴾ إلى آخر الآيتين [إبراهيم: ٢٨-٢٩].(١٤٦)

سورة النحل مكية إلى قوله تعالى : ﴿ وَٱلَّذِينَ هَاجَرُواْ فِى ٱللَّهِ ﴾ [النحل : ٤١] ومنها إلى آخر السورة مدنية.(١٤٧)

---

(١٤٣) الصواب إلا تسع آيات إذا كان ابتداء من قوله : ﴿ وَسْـَٔلْهُمْ عَنِ ٱلْقَرْيَةِ ﴾ إلى قوله: ﴿ وَإِذْ نَتَقْنَا ﴾.

(١٤٤) انظر : الزركشي، *البرهان*، ١ : ٢٠٠ ؛ الجزائري، *التبيان لبعض المباحث المتعلقة بالقرآن*، ٥٤ وعزاه إلى أبي الشيخ بن حيان - ثم قال ؛ وقال غيره : من هنا إلى ﴿ وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِىٓ ءَادَمَ ﴾ مدنية. وعن الحسن وعطاء وعكرمة وجابر أنها كلها مكية. وعن ابن عباس وقتادة مكية إلا خمس آيات وهي قوله : ﴿ وَسْـَٔلْهُمْ عَنِ ٱلْقَرْيَةِ ﴾... إلى آخر الخمس آيات. انظر: الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ١٩٨ ؛ ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٣ : ١١١.

(١٤٥) كتب في هامش المخطوط : "مكية."

(١٤٦) قال بذلك قتادة وابن عباس. انظر : الماوردي، *النكت والعيون*، ٣ : ١٢٠ ؛ ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٤ : ٢٥٣ ؛ الزركشي، *البرهان*، ١ : ٢٠٠ ؛ الجزائري، *التبيان لبعض المباحث المتعلقة بالقرآن*، ٥٤. وعن الحسن وعكرمة وجابر أنها مكية كلها. انظر : الماوردي، *النكت والعيون* ؛ ابن الجوزي، *زاد المسير* (الأجزاء والصفحات السابقة ذاتها).

(١٤٧) قال بذلك : قتادة وجابر بن زيد انظر : ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٤ : ٣١١ ؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ١٤ : ٩٣ ؛ الزركشي، *البرهان*، ١ : ٢٠٠. وروى مجاهد، وعطية وابن أبي طلحة عن ابن عباس، والحسن، وعكرمة وعطاء أنها مكية. وقال ابن عباس في رواية إنه نزل منها بعد قتل حمزة ﴿ وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُواْ بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُم بِهِۦ ﴾ [النحل: ١٢٦]، وقال في رواية : هي مكية إلا ثلاث آيات نزلن بالمدينة وهي قوله ﴿ وَلَا تَشْتَرُواْ بِعَهْدِ ٱللَّهِ ثَمَنًا قَلِيلًا ﴾ إلى قوله ﴿ يَعْمَلُونَ ﴾ [النحل : ٩٥ - ٩٧] الماوردي، *النكت والعيون*، ٣ : ١٧٧ ؛ ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٤ : ٣١١ ؛=

سورة بني إسرائيل[١٤٨] مكية [إلا][١٤٩] قوله تعالى: ﴿ وَإِن كَادُوا۟ لَيَفْتِنُونَكَ عَنِ ٱلَّذِىٓ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ ﴾ [الإسراء: ٧٣][١٥٠] يعني ثقيفاً وله قصة.[١٥١]

سورة الكهف مكية غير آية قوله - عز وجل - : ﴿ وَٱصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُم بِٱلْغَدَوٰةِ وَٱلْعَشِىِّ ﴾ [الكهف: ٢٨][١٥٢] نزلت في سلمان الفارسي،[١٥٣] وله قصة.[١٥٤]

= القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١٠ : ٦٥. وهناك أقوال أخرى، انظر المصادر السابقة؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ١٤ : ٩٣.

(١٤٨) وتسمى أيضا بسورة الإسراء، وبسورة سبحان. انظر: السيوطي، *الإتقان*، ١ : ١٥٧.

(١٤٩) وردت في المخطوط: (إلى)، والتصويب من الزركشي، *البرهان*، ١ : ٢٠٠.

(١٥٠) ولقد ذكر الطاهر الجزائري أن المستثنى من سورة الإسراء ﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلرُّوحِ ﴾ لما أخرجه البخاري: عن ابن مسعود أنه قال "إنها نزلت بالمدينة في جواب سؤال اليهود". انظر: الجزائري، *التبيان لبعض المباحث المتعلقة بالقرآن*، ٥٤.

(١٥١) وقد وردت عن ابن عباس من رواية عطاء قال: نزلت في وفد ثقيف، أتوا النبي صلى الله عليه وسلم فسألوه شططا وقالوا: متعنا بآلهتنا سنة حتى نأخذ ما يهدى لها، فإذا أخذناه كسرناها وأسلمنا، وحرم وادينا كما حرمت مكة حتى تعرف العرب فضلنا عليهم. فهم رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يعطيهم ذلك فنزلت هذه الآية. وقيل في سبب نزولها أقوال أخرى: انظر: القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١٠ : ٢٩٩؛ السيوطي، *لباب النقول*، ١٣٨؛ الزركشي، *البرهان*، ١ : ٢٠٠.

(١٥٢) وممن قال بذلك: ابن عباس وقتادة، انظر: الماوردي، *النكت والعيون*، ٣ : ٢٨٣؛ ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٥ : ٧٢. وحكى ابن الجوزي، والقرطبي أنها مكية في قول جميع المفسرين، انظر: *زاد المسير*، ٥ : ٧٢؛ *الجامع لأحكام القرآن*، ١٠ : ٣٤٦ وقد ذكرت أيضا أقوال أخرى، انظر: ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٥ :٧٢؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١٠ :٣٤٦.

(١٥٣) سلمان الفارسي: أبو عبدالله، أصله من رام هرمز وقيل من أصبهان، وكان قد سمع بأن النبي صلى الله عليه وسلم سيبعث فخرج في طلب ذلك فأسر وبيع بالمدينة فاشتغل بالرق حتى كان أول مشاهده الخندق وشهد بقية المشاهد وفتوح العراق وولي المدائن، وكان عالما زاهدا، مات سنة ثلاث أو اثنتين وثلاثين. وكان إذا خرج عطاؤه تصدق به وينسج الخوص ويأكل من كسب يده. ابن حجر، *الإصابة في تمييز الصحابة*، ٢ : ١١٤، رقم ٣٣٥٠.

(١٥٤) عن سلمان الفارسي، قال: جاءت المؤلفة قلوبهم إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم: عيينة بن حصن والأقرع بن حابس، وذووهم، فقالوا: يا رسول الله: إنك لو جلست في صدر المجلس ونحيت عنا هؤلاء، وأرواح جبابهم يعنون سلمان، وأبا ذر، وفقراء المسلمين، وكانت عليهم جباب صوف لم يكن عليهم غيرها جلسنا إليك وحادثناك وأخذنا عنك فأنزل الله تعالى: ﴿ وَٱتْلُ مَآ أُوحِىَ إِلَيْكَ =

سـورة القصص : مكية غير آية ، وهي قولـــه تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَاتَيْنَـٰهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ ﴾ [القصص: ٥٢](١٥٥) يعني الإنجيل ﴿ مِن قَبْلِهِۦ هُم بِهِۦ يُؤْمِنُونَ ﴾ يعني بالفرقان، نزلت في أربعين رجلاً من مؤمني أهل الكتاب قدموا من الحبشة مع جعفر بن أبي طالب(١٥٦) فأسلموا، وله قصة.(١٥٧)

- مِن كِتَابِ رَبِّكَ لَا مُبَدِّلَ لِكَلِمَـٰتِهِۦ وَلَن تَجِدَ مِن دُونِهِۦ مُلْتَحَدًا ۝ وَٱصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُم بِٱلْغَدَوٰةِ وَٱلْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُۥ ﴾ حتى بلغ ﴿ إِنَّآ أَعْتَدْنَا لِلظَّـٰلِمِينَ نَارًا ﴾ يتهددهم بالنار، فقام النبي صلى الله عليه وسلم يلتمسهم حتى إذا أصابهم في مؤخرة المسجد يذكـرون الله تعالى قال : الحمـد لله الـذي لم يمتني حتى أمرني أن أصبر نفسي مع رجال من أمتي، معكم المحيا ومعكم الممات. الواحـدي، *أسباب النزول*، ٢٥٠. وقال محققه أيمن شعبان: وسند المؤلف فيه سليمان بن عطاء الحراني : تالف [انظر : ابن حبان، *المجروحين*، ١ : ٣٢٥]، كما وردت القصة عند السيوطي في *لباب النقول*، ١١٠.

(١٥٥) مـن قولـه: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَاتَيْنَـٰهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ ﴾ إلى قولـه: ﴿ لَا نَبْتَغِى ٱلْجَـٰهِلِينَ ﴾ [القصـص: ٥٢-٥٣] نزلت في المدينة وهو قول ابن عباس ومقاتـل، انظر : ابـن الجوزي، *زاد المسير*، ٦ : ٨٦؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١٣ : ٢٤٧؛ ابن عاشـور، *التحرير والتنوير*، ٢٠ : ٦١.
وعن الحسن، وعكرمة وعطاء أنها مكية. وعن ابن عباس وقتادة في رواية لهما أن السورة مكية إلا آية منها نزلت بين مكة والمدينة وقيل بالجحفة وهي ﴿ إِنَّ ٱلَّذِى فَرَضَ عَلَيْكَ ٱلْقُرْءَانَ لَرَآدُّكَ إِلَىٰ مَعَادٍ ﴾.
انظـر : ابـن الجـوزي، زاد المسـير، ٦ :٨٦؛ القرطـبي، *الجـامع لأحكـام القـرآن*، ١٣: ٢٤٧؛ ابـن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢٠: ٦١؛ الماوردي، *النكت والعيون*، ٤٠ : ٢٣٣.

(١٥٦) جعفر بن أبي طالب بن عبدالمطلب بـن قصي القرشـي الهـاشمي، ابـن عـم رسـول الله صلى الله عليه وسلم وأخو علي بن أبي طالب، كان أشبه الناس برسول الله خَلْقاً وخُلُقاً أسلم بعد إسلام أخيه علي بقليل، وله هجرتان، استشهد يـوم مؤتة وكـان عمـره ٤١ سـنة. ابـن الأثير، *أسـد الغابـة*، ١ : ٢٤١، رقم ٧٥٩.

(١٥٧) وردت القصة في ابن كثير، *السيرة النبوية*، ٢ : ٤٠ من طريق ابن إسحاق؛ وانظر: ابـن كثير، *تفسير القرآن العظيم*، ٣٠ : ٤٠٥، إلا أنه ذكر في رواية سعيد بن جبير نزلت في سبعين مـن القسيسـين. وانظر : الزركشي، *البرهان*، ١ : ٢٠٢.

سورة الزمر : مكية. غير آية ، قوله : ﴿ قُلْ يَـٰعِبَادِىَ ٱلَّذِينَ أَسْرَفُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ ﴾ [الزمر: ٥٣]، [١٥٨] الآية.

الحواميم كلها مكيات[١٥٩] غير آية في سورة الأحقاف : نزلت في عبدالله بن سلام ﴿ قُلْ أَرَءَيْتُمْ إِن كَانَ مِنْ عِندِ ٱللَّهِ وَكَفَرْتُم بِهِۦ وَشَهِدَ شَاهِدٌ ﴾ [الأحقاف: ١٠]. [١٦٠]

---

(١٥٨) وقال بذلك ابن عباس ، فقد أخرج النحاس في *الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم*، ٢١٣ عنه. قال : نزلت بمكة سورة الزمر سوى ثلاث آيات نزلن بالمدينة في وحشي قاتل حمزة: ﴿ قُلْ يَـٰعِبَادِىَ ٱلَّذِينَ أَسْرَفُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ ﴾.... الثلاث آيات. وضعف السيوطي هذه الرواية. انظر: *لباب النقول* : ١٨٥. وممن قال بذلك أيضا مقاتل بإضافة قوله : للذين أحسنوا في هذه الدنيا حسنة ، وفي رواية ، قال: فيها آيتان مدنيتان : ﴿ يَـٰعِبَادِىَ ٱلَّذِينَ أَسْرَفُوا۟.... ﴾.وقوله: ﴿ قُلْ يَـٰعِبَادِ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱتَّقُوا۟ رَبَّكُمْ ﴾.

وأخرجه ابن أبي حاتم بسند صحيح عن ابن عباس : قال : أنزلت هذه الآية في مشركي أهل مكة. انظر السيوطي : *لباب النقول*، ١٨٥ ؛ ابن أبي حاتم، *تفسير القرآن العظيم*، ١٠ : ٣٢٥٣.

وقد وردت رواية عند الحاكم في *المستدرك*، ٢ : ٤٣٥ ؛ والطبراني في، *المعجم الكبير* ٢٢ : ١٧٧ ، ح ٤٦٢ عن ابن عمر. قال عنها الهيثمي : فيه عبدالرحمن بن بشير الدمشقي، ضعفه أبو حاتم. انظر : الهيثمي، *مجمع الزوائد*، ٦ : ٦٢.

وعن ابن عباس أنها مكية، وبه قال الحسن، ومجاهد، وعكرمة، وقتادة وجابر بن زيد.

انظر : الماوردي، *النكت والعيون*، ٥ : ١١٣ ؛ ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٧ : ٣.

(١٥٩) أخرج النحاس في *الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم*، ٢١٥ ؛ والبيهقي في *دلائل النبوة*، عن ابن عباس، قال : أنزلت الحواميم السبع بمكة. انظر : الشوكاني، *فتح القدير*، ٤ : ٤٧٩ ، وعزاه أيضا إلى ابن الضريس، ولم أجده في كتابه *فضائل القرآن*.

(١٦٠) وانظر الرواية عند الطبراني عن عوف بن مالك الأشجعي،*المعجم الكبير*، ١٨ : ٤٦ ، ح ٨٣. ورجاله، رجال الصحيح، قاله الهيثمي في *مجمع الزوائد*، ٧ : ١٠٦. وقد وردت رواية عوف عند أحمد في *المسند*، ٦ : ٢٥ ؛ والطبري، *جامع البيان*، ٢٦ : ١١-١٢ ؛ والحاكم، *المستدرك*، ٣ : ٤١٥ - ٤١٦. وصححه على شرط الشيخين، وأقره الذهبي على شرط مسلم فقط وانظر هامش الطبراني، *المعجم الكبير*، ١٨ : ٤٦. وأخرج البخاري عن سعد بن أبي وقاص قال: في عبدالله بن سلام نزلت : وشهد شاهد ...." البخاري، *الجامع الصحيح*، كتاب مناقب الأنصار ، باب ١٩ ، ٣ : ٤٦ ، ح ٣٨١٢ ؛ وانظر: السيوطي، *لباب النقول*، ١٩٠-١٩١.

[الآيات](١٦١) المكيات في السور المدنية

فمنها قوله عز وجل في الأنفال: ﴿ وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُعَذِّبَهُمْ وَأَنتَ فِيهِمْ ﴾ [الأنفال: ٣٣] يعني أهل مكة يا محمد حتى يخرجك من بين أظهرهم - الآية - استقرت به الرواية.(١٦٢)

سورة التوبة مدنية غير آيتين: قوله تعالى: ﴿ لَقَدْ جَآءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ ﴾ [التوبة: ١٢٨] إلى آخر السورة.(١٦٣)

سورة الرعد مدنية غير قوله عز وجل: ﴿ وَلَوْ أَنَّ قُرْءَانًا سُيِّرَتْ بِهِ ٱلْجِبَالُ ﴾ إلى قوله: ﴿ جَمِيعًا ﴾(١٦٤) [الرعد: ٣١].

---

(١٦١) كتبت الآيات في آخر العنوان وأثبتها في موضعها الصحيح والله أعلم.

(١٦٢) أخرج البخاري عن أنس بن مالك قال: قال أبو جهل: اللهم إن كان هذا هو الحق من عندك فأمطر علينا حجارة من السماء أو إئتنا بعذاب أليم فنزلت: ﴿ وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُعَذِّبَهُمْ وَأَنتَ فِيهِمْ وَمَا كَانَ ٱللَّهُ مُعَذِّبَهُمْ وَهُمْ يَسْتَغْفِرُونَ ﴿٣٣﴾ وَمَا لَهُمْ أَلَّا يُعَذِّبَهُمُ ٱللَّهُ وَهُمْ يَصُدُّونَ عَنِ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ ﴾ [الأنفال: ٣٣-٣٤]. البخاري، *الجامع الصحيح*، ٣ : ٢٣٣، ح ٤٦٤٩، باب ٤، وعن الحسن، وعكرمة، وجابر وعطاء ورواية عن ابن عباس أنها مدنية. انظر: الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ٢٩٢ وقد صرح كثير من المفسرين بأنها مدنية ولم يستثنوا منها شيئا. قاله الشوكاني، *فتح القدير*، ٢ : ٢٨٢. وقيل غير ذلك انظر الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ٢٩٢.

(١٦٣) قال بذلك مقاتل وحده. الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ٣٣٦. وحكى الماوردي والقرطبي بأنها مدنية باتفاق. انظر: الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ٣٣٦؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ٨ : ٦١؛ الشوكاني، *فتح القدير*، ٢ : ٣٣١.

(١٦٤) بنحو ذلك قال ابن عباس بأنها مدنية إلا آيتين منها وهما قوله: ﴿ وَلَوْ أَنَّ قُرْءَانًا سُيِّرَتْ بِهِ ٱلْجِبَالُ ﴾ إلى آخرها. الماوردي، *النكت والعيون*، ٣ : ٩١. ورواية عنه أيضا، وعن مجاهد أن السورة مكية كلها. انظر: النحاس، *الناسخ والمنسوخ*، ١٧٣ وقيل غير ذلك. انظر: النحاس، *الناسخ والمنسوخ*، ١٧٣.

سورة الحج مدنية وفيها أربع آيات مكيات. قوله عز وجل: ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ وَلَا نَبِيٍّ إِلَّآ إِذَا تَمَنَّىٰٓ ﴾ إلى قوله: ﴿ عَقِيمٍ ﴾ (١٦٥) [الحج: ٥٢ - ٥٥] وله قصة. (١٦٦)

---

(١٦٥) وممن قال بذلك قتادة وآخرون. انظر: الشوكاني، *فتح القدير*، ٣ : ٤٣٤ ؛ الجزائري، *التبيان لبعض المباحث المتعلقة بالقرآن*، ٥٤. ووردت أقوال أخرى منها أنها مكية إلا: ﴿ هَٰذَانِ خَصْمَانِ ﴾ الآيات وقيل: إلا عشر آيات، وقيل: كلها مدنية وقيل غير ذلك. انظر: الشوكاني، *فتح القدير*، ٣: ٤٣٤، الجزائري، *التبيان لبعض المباحث المتعلقة بالقرآن*، ٥٤.

(١٦٦) القصة كما هي عند الطبري وقد رواها بإسناد صحيح إلى أبي العالية قال (قالت قريش لرسول الله - صلى الله عليه وسلم - إنما جلساؤك عبد بني فلان ومولى بني فلان فلو ذكرت آلهتنا بشيء جالسناك فإنه يأتيك أشراف العرب فإذا رأوا جلساءك أشراف قومك كان أرغب لهم منك قال: فألقى الشيطان في أمنيته فنزلت هذه الآية: ﴿ أَفَرَءَيْتُمُ ٱللَّٰتَ وَٱلْعُزَّىٰ ۝ وَمَنَوٰةَ ٱلثَّالِثَةَ ٱلْأُخْرَىٰٓ ۝ ﴾ [النجم: ١٩، ٢٠]. قال فأجرى الشيطان على لسانه تلك الغرانيق العلى وشفاعتهن ترجى مثلهن لا ينسى قال فسجد النبي - صلى الله عليه وسلم - حين قرأها وسجد المسلمون والمشركون فلما علم الذي أجرى على لسانه كبر ذلك عليه فأنزل الله: ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ وَلَا نَبِيٍّ إِلَّآ إِذَا تَمَنَّىٰٓ أَلْقَى ٱلشَّيْطَٰنُ فِىٓ أُمْنِيَّتِهِۦ ﴾ إلى قوله: ﴿ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ ﴾. الطبري، *جامع البيان*، ١٧ : ١٣٢ ؛ السيوطي، *الدر المنثور*، ٦ : ٦٨ ؛ وانظر: الواحدي، *أسباب النزول*، ٢٥٦.

وقد نقد العلماء هذه القصة بكلام كبير وكثير. انظر: ابن العربي، *أحكام القرآن*، ٣ : ١٣٠٠ ؛ ابن كثير، *تفسير القرآن العظيم*، ٣ : ٢٣٩ ؛ الشوكاني، *فتح القدير*، ٣ : ٤٦١ ؛ الشنقيطي، *أضواء البيان*، : ٧٣٠. وألخص القول فيها بما ذكره الشيخ الألباني من أن القصة باطلة سندا ومتنا، فأسانيدها على اختلاف طرقها كما قال جميعها معللة بالإرسال والضعف والجهالة وليس في أحدها ما يصلح للاحتجاج به لاسيما في أمر خطير كهذا، ومما يؤكد بطلانها ما جاء في القصة من نكارة لا تليق بمقام النبوة والرسالة والله قد قال في محكم كتابه: ﴿ وَلَوْ تَقَوَّلَ عَلَيْنَا بَعْضَ ٱلْأَقَاوِيلِ ۝ لَأَخَذْنَا مِنْهُ بِٱلْيَمِينِ ۝ ثُمَّ لَقَطَعْنَا مِنْهُ ٱلْوَتِينَ ۝ ﴾ انظر: الألباني، *نصب المجانيق في نسف قصة الغرانيق*، ١٨ وما بعدها. نورة بنت عبد الله الورثان، "*تفسير أبي العالية*. جمعا ودراسة وتحقيقا،" رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤١٣هـ، ١ : ٢٧٢.

سورة : ﴿أَرَءَيْتَ ٱلَّذِى يُكَذِّبُ بِٱلدِّينِ ۝﴾ [الماعون: ١] مكية إلا قوله: ﴿فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ ۝﴾ [الماعون: ٤] إلى آخر السورة فإنها مدنية. كذلك قال مقاتل بن سليمان.[١٦٧]

ما حمل من مكة إلى المدينة

سورة يوسف انطلق بها عوف بن عفراء[١٦٨] في الثمانية[١٦٩] الذين قدموا على رسول الله ﷺ مكة ، فعرض عليهم الإسلام فأسلموا وهم أول من أسلم من الأنصار قرأها على أهل المدينة في بني زريق[١٧٠] فأسلم يومئذ بيوت من الأنصار.[١٧١]

روى ذلك يزيد بن رومان[١٧٢] - وفي الأصل - يزيد بن روهان ، وهارون وهو خطأ-

---

(١٦٧) مقاتل، *تفسير مقاتل*، ٢٥٤ أ؛ انظر: الزركشي، *البرهان*، ١ : ٢٠٣. وممن قال إن سورة الماعون مكية عطاء، وجابر، ورواية عن ابن عباس. وعن قتادة وآخرين أنها مدنية. انظر : الشوكاني، *فتح القدير*، ٥: ٤٩٩.

(١٦٨) عوف وقيل عوذ بن عفراء : هي أمة بن الحارث بن رفاعة بن غنم بن مالك بن النجار، الأنصاري الخزرجي البخاري شهد بدرا هو وأخواه : معاذ ومعوذ، وهو وأخوه معوذ هما اللذان ضربا يوم بدر أبا جهل فأثبتاه فوقع صريعا وعطف عليهما أبو جهل فقتلهما وقيل بل قاتل يومئذ حتى قتل وأجهز على أبي جهل عبدالله بن مسعود. انظر : ابن الأثير، *أسد الغابة*، ٤ : ١١، رقم ٤١٢٢؛ ابن عبدالبر، *الاستيعاب*، ٣ : ١٢٤٧، رقم ٢٠٤٩.

(١٦٩) الثمانية هم : معاذ بن عفراء، وأسعد بن زرارة، ورافع بن مالك، وذكوان وهو ابن عبدقيس، وعبادة ابن الصامت، وأبو عبد الرحمن يزيد بن ثعلبة، وأبو الهيثم بن التيهان، وعويم بن ساعدة. انظر : ابن كثير، *السيرة النبوية*، ٢ : ١٧٧ - ١٧٨.

(١٧٠) بنو زريق بطن من الخزرج من القحطانية، وهم بنو زريق بن عامر بن زريق بن عبد حارثة بن مالك ابن غضب بن جشم بن الخزرج منهم أبو رافع بن مالك وهو أول من أسلم من الأنصار. القلقشندي، *نهاية الأرب*، ٢٥٠ ، رقم ٩٥١.

(١٧١) ذكر ذلك في الهامش؛ أما المتن فقد ذكر فيه : "فأسلم يومئذ بنو قمر الأنصار."

(١٧٢) ورد في متن المخطوط زومان بدلا من رومان فأثبت الصواب. وهو يزيد بن رومان الأسدي، أبو روح المدني مولى آل الزبير بن العوام روى عن أنس بن مالك، وعبدالله بن الزبير وغيرهم، وروى عنه =

عن عطاء بن يسار[١٧٣] عن ابن عباس[١٧٤] ثم حمل بعدها ﴿ قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ﴾ [الإخلاص: ١ - ٤] إلى آخرها، ثم حمل بعدها الآية التي في الأعراف ﴿ قُلْ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّى رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ﴾ إلى قوله ﴿ تَهْتَدُونَ ﴾ [الأعراف: ١٥٨] ، فأسلم عليها طوائف من أهل المدينة وله قصة.[١٧٥]

= محمد بن إسحاق بن يسار وغيره، مات سنة ١٣٠هـ وكان عالما كثير الحديث ثقة. أبو الحاج يوسف المزي، *تهذيب الكمال في أسماء الرجال*، تحقيق بشار عواد معروف، ط١ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ / ١٩٩٢م)، ٣٢ : ١٢٢ ، رقم ٦٩٨٦.

(١٧٣) عطاء بن يسار الهلالي، أبو محمد المدني مولى ميمونة زوج النبي صلى الله عليه وسلم روى عن أبي كعب وابن عباس وغيرهما وروى عنه زيد بن أسلم وعمرو بن دينار وغيرهما، ثقة. توفي سنة ثلاث أو أربع ومئة، وقيل أربع وتسعين وهو ابن ٨٤ سنة. انظر : أبو عبد الله محمد بن سعد، *الطبقات الكبرى*، (بيروت: دار صادر، ١٣٨٨هـ / ١٩٦٨م)، ٥ : ١٧٣ ؛ المزي، *تهذيب الكمال*، ٢ : ١٢٥ ، رقم ٣٩٤٦.

(١٧٤) انظر : الشوكاني، *فتح القدير*، ٣ : ٣. وقد أخرج الحاكم وصححه عن رفاعة بن رافع الزرقي أن الرسول صلى الله عليه وسلم علمه سورة يوسف، واقرأ باسم ربك. الحاكم، *المستدرك*، كتاب البر والصلة، ٤ : ١٤٩. والرواية عن الثمانية الذين قدموا إلى مكة وردت في السيرة من غير ذكر للسورة. انظر : ابن كثير، *السيرة النبوية*، ٢ : ١٧٦ - ١٧٨.

(١٧٥) لم أعثر على مصدر لهذه القصة. ومما حُمل أيضاً من مكة إلى المدينة ما أخرجه البخاري عن البراء بن عازب رضي الله عنه قال: "أول من قدم علينا من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم مصعب بن عمير وابن أم مكتوم فجعلا يقرئاننا القرآن ثم جاء عمار وبلال وسعد ثم جاء عمر بن الخطاب في عشرين ثم جاء النبي صلى الله عليه وسلم فما رأيت أهل المدينة فرحوا بشيء فرحهم به حتى رأيت الولائد والصبيان يقولون : هذا رسول صلى الله عليه وسلم قد جاء، فما جاء حتى قرأت: ﴿ سَبِّحِ ٱسْمَ رَبِّكَ ٱلْأَعْلَى ﴾ في سور مثلها. البخاري، *الجامع الصحيح*، كتاب التفسير ، باب ٨٧ ، ٣: ٣٢٢-٣٢٣.

ما حمل من المدينة إلى مكة

فمن ذلك الآية التي في سورة البقرة ﴿ يَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلشَّهْرِ ٱلْحَرَامِ قِتَالٍ فِيهِ ﴾، الآية [البقرة: ٢١٧]. وذلك حين أورد عبدالله بن جحش[١٧٦] كتاب مسلمي أهل مكة على رسول الله بأن المشركين عيرونا بقتل ابن الحضرمي، وأخذ الأموال والأسارى الآية. في الشهر الحرام فكتب إلى مسلمي مكة قرأها علي بن أبي طالب يوم النحر على الناس وفي قراءتها[١٧٧] قصة ثم حمل من المدينة إلى مكة. إن عيروكم فعيروهم بما صنعوا بكم.

---

(١٧٦) عبدالله بن جحش بن رئاب بن يعمر بن صبرة بن أسد بن خزيمة الأسدي، أمه أميمة بنت عبدالمطلب، أسلم قبل دخول رسول الله صلى الله عليه وسلم دار الأرقم، ممن هاجر الهجرتين، شهد بدرا، واستشهد يوم أحد، يعرف بالمجدع في الله؛ لأنه مثل به يوم أحد وقطع أنفه ودفن وحمزة في قبر واحد. ابن عبدالبر، *الاستيعاب*، ٣ : ٨٧٧ ، رقم ١٤٨٤.

(١٧٧) أخرج الطبراني في *المعجم الكبير*، ٢ : ١٦٢ ، رقم ١٦٧٠ من طريق سليمان التيمي عن الحضرمي عن أبي السوار العدوي عن جندب بن عبدالله عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه بعث رهطا وبعث عليهم أبا عبيدة بن الجراح فلما ذهب لينطلق بكى صبابه إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فجلس فبعث عبدالله ابن جحش مكانه وكتب له كتابا وأمره أن لا يقرأ الكتاب حتى يبلغ مكان كذا وكذا وقال: "لا تكرهن أحدا من أصحابك على المسير معك،" فلما قرأ الكتاب استرجع، ثم قال: سمعا وطاعة لله ورسوله فخبرهم الخبر وقرأ عليهم الكتاب فرجع رجلان ومضى بقيتهم فلقوا ابن الحضرمي فقتلوه ولم يدروا أن ذلك اليوم من رجب أو جمادى، فقال المشركون للمسلمين: قتلتم في الشهر الحرام. فأنزل الله تعالى: ﴿ يَسْـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلشَّهْرِ ٱلْحَرَامِ ﴾ الآية فقال بعضهم إن لم يكونوا أصابوا وزرا فليس لهم أجر، فأنزل الله عز وجل: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَٱلَّذِينَ هَاجَرُواْ وَجَٰهَدُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ أُوْلَٰٓئِكَ يَرْجُونَ رَحْمَتَ ٱللَّهِ ﴾ الآية. قال ابن حجر: وهذا سنده حسن وقد علق البخاري طرفا منه في كتاب العلم من صحيحه. ابن حجر، *فتح الباري*، ١ : ١٥٤ - ١٥٥. كما جاء معنى لهذه الرواية من طرق أخرى وصفها ابن حجر أن بمجموعها تكون الرواية صحيحة: انظر: *فتح الباري*، ١ : ١٥٥. كما وردت الرواية في الطبري، *جامع البيان*، ٢ : ٣٤٧- ٣٥٢؛ و ابن أبي حاتم، *تفسير القرآن العظيم*، : ٣٨٤؛ ونسبه السيوطي إلى ابن المنذر، والبيهقي في سننه؛ السيوطي، *الدر المنثور*، ٩ : ١١-١٢ وقال بسند صحيح عن جندب؛ وانظر: أبو الفضل أحمد بن علي ابن حجر، *العجاب في بيان الأسباب*، تحقيق عبدالحكيم محمد الأنيس، ط١ (الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٨هـ / ١٩٩٧م)، ١ : ٥٣٩-٥٤٢؛ الواحدي، *أسباب النزول*، ٦١-٦٢. ولم تذكر الروايات أن عليا بن أبي طالب قرأ آية البقرة في يوم النحر.

ثم حملت آية [الربا][١٧٨] من المدينة إلى مكة في خصومة ثقيف[١٧٩] وبني المغيرة[١٨٠] إلى عتاب بن أسيد[١٨١] عامل رسول الله ﷺ فقرأها عتاب بن أسيد عليهم ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَذَرُوا۟ مَا بَقِىَ مِنَ ٱلرِّبَوٰٓا۟ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾ [البقرة: ٢٧٨] فأمروا بتحريمه وتابوا ، وقالوا : أنحارب الله ورسوله وأخذوا برؤوس من الأموال.[١٨٢]

---

(١٧٨) في المخطوط (الدين) وسياق النص يدل على أنها آية الربا.

(١٧٩) ثقيف بطن من هوازن من العدنانية ، وهم أبناء ثقيف واسمه قيس بن منبه بن بكر بن هوازن كانت منازلهم بالطائف وماحولها ولازالوا في مساكنهم القديمة حتى الآن. القلقشندي ، *نهاية الأرب* ، ١٨٦ ؛ البلادي ، *معجم قبائل الحجاز* ، ٦٦.

(١٨٠) بنو المغيرة : هم بنو المغيرة بن عبدالله بن عمر بن مخزوم. بطن من بني مخزوم ، من قريش. انظر : أبو حمد بن أحمد بن حزم الأندلسي ، *جمهرة أنساب العرب* ، تحقيق عبدالسلام محمد هارون ، ط٥ (القاهرة: دار المعارف ، د.ت.) ، ١٤٤.

(١٨١) عتاب بن أسيد بن أبي العيص بن أمية بن عبد شمس بن عبد مناف بن قصي بن مرة القرشي الأموي ، يكني أبا عبدالرحمن ، أسلم يوم فتح مكة ، واستعمله النبي صلى الله عليه وسلم على مكة بعد الفتح لما سار إلى حنين وكان عمره نيفا وعشرين سنة ولم يزل على مكة إلى أن توفي النبي صلى الله عليه وسلم ، وأقره أبو بكر عليها إلى أن مات ، كان رجلا خيرا صالحا فاضلا.ابن الأثير ، *أسد الغابة* ، ٣ : ٥٥٦ (٣٥٣٢).

(١٨٢) وردت بمعنى هذه الرواية عند الطبري من طريق ابن جريج ، *جامع البيان* ، ٣ : ١٠٧ ؛ وانظر : ابن حجر ، *العجاب في بيان الأسباب* ، ١ : ٦٣٨. وبمعناها أيضا من طريق الكلبي عن أبي صالح عن ابن عباس : عند الواحدي في *أسباب النزول* ، ٨١ ؛ والسيوطي في *لباب النقول في أسباب النزول* ، ٥٠ وعزاه إلى أبي يعلي في *مسنده* ، وابن منده. ومن طريق مقاتل انظر : ابن أبي حاتم ، *تفسير القرآن* ، ٢ : ٥٤٨ ؛ ابن حجر ، *العجاب في بيان الأسباب* ، ١ : ٦٣٩.

كما جاءت روايات أخرى ، في سبب النزول عن عطاء ، وعكرمة ، والسدي انظر : الواحدي ، *أسباب النزول* ، ٨١ ؛ ابن حجر ، *العجاب في بيان الأسباب* ، ١ : ٦٣٧ - ٦٣٨ ؛ ابن أبي حاتم ، *تفسير القرآن* ، ٢ : ٥٤٨.

ثم حملت تسع آيات من سورة التوبة من المدينة إلى مكة قرأهن علي بن أبي طالب - عليه السلام يوم النحر على الناس وفي قراءتها قصة.(١٨٣)

ثم حملت من المدينة إلى مكة الآية التي في سورة النساء ﴿ إِلَّا ٱلْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ ٱلرِّجَالِ وَٱلنِّسَآءِ وَٱلْوِلْدَٰنِ ﴾ إلى قوله: ﴿ عَفُوًّا غَفُورًا ﴾ [النساء: ٩٨-٩٩] فلا تعاقبهم على تخلفهم عن الهجرة ، بعث بها ﷺ إلى مسلمي مكة.

قال جُندع بن ضمرة الليثي(١٨٤) لبنيه - وكان شيخا كبيرا- ألستما من المستضعفين وإني لا أهتدي إلى الطريق فحملوه بنوه على سرير متوجهاً إلى المدينة ، فمات بالتنعيم،(١٨٥) فبلغ أصحاب النبي ﷺ موته ، فقالوا : لو لحق بنا كان أكمل لأجره ، فأنزل الله - عز وجل : ﴿ وَمَن

---

(١٨٣) الرواية كما جاءت في *الجامع الصحيح* للبخاري عن حميد بن عبدالرحمن أن أبا هريرة رضي الله عنه قال: "بعثني أبو بكر في تلك الحجة في مؤذنين بعثهم يوم النحر يؤذنون بمنى أن لا يحج بعد العام مشرك ، ولا يطوف بالبيت عريان. قال حميد بن عبدالرحمن : ثم أردف رسول الله صلى الله عليه وسلم بعلي ابن أبي طالب وأمره أن يؤذن ببراءة قال أبو هريرة : فأذن معنا علي يوم النحر في أهل منى ببراءة وأن لا يحج بعد العام مشرك ، ولا يطوف بالبيت عريان." البخاري ، *الجامع الصحيح*، كتاب التفسير ، باب ٩، ٣ : ٢٣٤ ، رقم ٤٦٥٥، ٤٦٥٦.

وقد جاءت روايات بمعنى الرواية الصحيحة من طرق مختلفة ، انظر : الطبري ، *جامع البيان*، ١٠ : ٥٩ وما بعدها ؛ ابن أبي حاتم ، *تفسير القرآن*، ٦ : ١٧٤٥ ، رقم ٩٩٤٨ و ٩٢١٥ ؛ الترمذي ، *الجامع الصحيح*، كتاب تفسير القرآن ، باب١٠ ، ٥ : ٢٧٢ ، رقم ٣٠٩٠، ٣٠٩١ و ٣٠٩٢.

وعند الطبري أن عدد الآيات التي حملت من سورة التوبة من المدينة إلى مكة أربعون آية وهي في رواية أبي الصهباء البكري أنه سأل عليا بن أبي طالب عن يوم الحج الأكبر؟ فقال : إن رسول الله صلى الله عليه وسلم بعث أبا بكر بن أبي قحافة رضي الله عنه يقيم للناس الحج وبعثني معه بأربعين آية من براءة ... إلخ. الطبري ، *جامع البيان*، ١٠ : ٦٧ - ٦٨.

(١٨٤) جُندع بن ضَمْرة الليثي ، وقد اختلف في اسمه ، قيل جندب بن ضمرة ، وقيل ضمرة بن أبي العيص ، وقيل ضمضم. ابن الأثير ، *أسد الغابة*، ١ : ٣٥٩ و ٣٦٥ (٨٠٣) (٨١٣).

(١٨٥) التنعيم : وادٍ من روافد واد يأجج ، وقد خطط اليوم وادي التنعيم ليكون مدينة صناعية ، ويقع التنعيم بين مرو وسرف بينه وبين مكة فرسخان ، ومن التنعيم يحرم من أراد العمرة. أما التنعيم فهو شجر معروف في البادية وربما سمي به. انظر : البلادي ، *معجم معالم الحجاز*، ٢ : ٤٤.

يَخْرُجْ مِنۢ بَيْتِهِۦ مُهَاجِرًا إِلَى ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ﴾ إلى قوله: ﴿ غَفُورًا رَّحِيمًا ﴾ [النساء: ١٠٠].(١٨٦)

وما حمل من المدينة إلى أرض الحبشة

وهو ست آيات بعث بها رسول الله ﷺ إلى جعفر بن أبي طالب وأصحابه في خصومه الرهبان(١٨٧) والقسيسين(١٨٨) : ﴿ قُلْ يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ تَعَالَوْا۟ إِلَىٰ كَلِمَةٍ سَوَآءٍۭ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ ...﴾ [آل عمران: ٦٤ - ٦٩] فقرأها جعفر عليهم عند النجاشي(١٨٩) فلما بلغ قوله: ﴿ مَا كَانَ إِبْرَٰهِيمُ يَهُودِيًّا وَلَا نَصْرَانِيًّا وَلَٰكِن كَانَ حَنِيفًا مُّسْلِمًا ﴾ [آل عمران: ٦٧] قال النجاشي: صدقوا ما كانت اليهودية والنصرانية إلا من بعده ثم قرأ

---

(١٨٦) وقد أخرج ابن جرير الطبري نحوًا من ذلك من طرق عن سعيد بن جبير، وعكرمة، وقتادة، والسدي، والضحاك، وغيرهم، وسمي في بعضها ضمرة بن العيص، أو العيص بن ضمرة بن زنباع، وفي بعضها جندب بن ضمرة الجندعي، وفي بعضها الضمري، وفي بعضها رجل من بني ضمرة، وفي بعضها رجل من بني خزاعة، وفي بعضها رجل من بني ليث، وفي بعضها من بني كنانة، والبعض الآخر من بني بكر.الطبري، *جامع البيان*، ٥ : ٢٣٨ وما بعدها. كما أخرج ابن أبي حاتم وأبو يعلي بسند جيد عن ابن عباس بنحو من هذه الرواية انظر : ابن أبي حاتم، *تفسير القرآن*، ٣ : ١٠٥٠ ؛ السيوطي، *لباب النقول*، ٧٩ – ٨٠ ؛ الواحدي، *أسباب النزول*، ١٤٦.

(١٨٧) الرهبان : جمع ومفرده الراهب وقد يكون الرهبان واحداً وجمعا والترهب وهو التعبد في صومعة. انظر: الأزهري، *تهذيب اللغة*، (رهب) ؛ ابن منظور، *لسان العرب*، (رهب).

(١٨٨) القسيسون : جمع مفرده قسيس وهم رؤساء النصارى. انظر : *تهذيب اللغة* ؛ *لسان العرب* في مادة (قسس).

(١٨٩) النجاشي : ملك الحبشة، اشتهر بالحزم والعقل، هاجر إليه المسلمون الأوائل فآواهم، وسمع منهم الدعوة، وأسلم، ولما توفي نعاه النبي صلى الله عليه وسلم إلى الناس في اليوم الذي مات فيه، وصلى عليه، واستغفر له. وكانت وفاته سنة تسع للهجرة. ابن هشام، *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*، ١ : ٢٦٩. وانظر هامشه.

جعفر ﴿ إِنَّ أَوْلَى ٱلنَّاسِ بِإِبْرَٰهِيمَ لَلَّذِينَ ٱتَّبَعُوهُ ﴾ [آل عمران: ٦٨]الآية . قال النجاشي: اللهم إني ولي لأولياء إبراهيم. وأعجبه أمرهم، فقال : صدقوا والمسيح، ثم أسلم النجاشي، وأسلموا.(١٩٠)

ما نزل مجملاً

المجمل على وجوه فمنها : قوله تعالى : ﴿ وَلَقَدْ أَهْلَكْنَا ٱلْقُرُونَ مِن قَبْلِكُمْ لَمَّا ظَلَمُواْ ﴾ [يونس: ١٣].

وقوله تعالى: ﴿ ذَٰلِكَ مِنْ أَنۢبَآءِ ٱلْقُرَىٰ نَقُصُّهُۥ عَلَيْكَ مِنْهَا قَآئِمٌ وَحَصِيدٌ ﴾ [هود: ١٠٠].

ومنها قوله : ﴿ وَٱفْعَلُواْ ٱلْخَيْرَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ [الحج: ٧٧].

ومنها قوله : ﴿ وَأَقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتُواْ ٱلزَّكَوٰةَ ﴾ [البقرة: ١١٠].

ومنها قوله : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنِّى رَسُولُ ٱللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا ﴾ [الأعراف: ١٥٨].

ما نزل مفسراً

والمفسر منها على وجوه منها :

قوله تعالى : ﴿ وَٱضْرِبْ لَهُم مَّثَلًا أَصْحَـٰبَ ٱلْقَرْيَةِ ﴾ [يس: ١٣]، يعني أنطاكية.(١٩١)

---

(١٩٠) وردت هذه الرواية عند الزركشي، *البرهان*، ١ : ٢٠٥. والذي جاء عند الإمام أحمد في *المسند*، ٥ : ٢٩١ من رواية أم سلمة أن جعفر بن أبي طالب قرأ (كهيعص) على النجاشي فبكى حتى أخضل لحيته، وبكت أساقفته. وانظر أيضا : أبو عمرو الداني، *البيان في عد آي القرآن*، ٥٣ ؛ ابن كثير، *السيرة النبوية*، ٢ : ٩ وما بعدها.

(١٩١) أنطاكية : مدينة تركية بولاية إسكندرونة تقع في الغرب من مدينة حلب أسسها سلوقوس الأول أحد قواد الإسكندر، استولى عليها المسلمون عام ١٧هـ في خلافة عمر على يد أبي عبيدة بن الجراح، وكانت ميدان عدة معارك بين المسلمين والمسيحيين إبان الحروب الصليبية ثم استردها بصفة نهائية الظاهر بيبرس عام ٦٦٦هـ. أحمد عطية، *القاموس الإسلامي*، ط١ (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ١٣٩٠هـ / ١٩٧٠م)، ١ : ٢٠٢.

﴿ إِذْ جَآءَهَا ٱلْمُرْسَلُونَ ﴾ [يس: ١٣] أصحاب عيسى عليه السلام.

﴿ إِذْ أَرْسَلْنَآ إِلَيْهِمُ ٱثْنَيْنِ ﴾ [يس: ١٤] يعني تاروض وماروض. ﴿ فَكَذَّبُوهُمَا فَعَزَّزْنَا بِثَالِثٍ ﴾ [يس: ١٤] يعني شمعون.

ومنها قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَٰتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّآ أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ ﴾، الآية [البقرة: ٢٦٧].

ومنها قوله: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْكِتَٰبَ ﴾ [النساء: ٤٧] ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ﴾ [البقرة: ١٠٤، ١٥٣، ١٧٢].

ومنها قوله: ﴿ ٱللَّهُ ٱلصَّمَدُ ﴾ [الإخلاص: ٢] قال محمد بن كعب القرظي:(١٩٢) تفسيره ﴿ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۝ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ ۝ ﴾ [الإخلاص: ٣ - ٤].(١٩٣)

وكذلك في قوله عز وجل: ﴿ ۞ إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ خُلِقَ هَلُوعًا ﴾ [المعارج: ١٩].

قال أبو العتاهية:(١٩٤) تفسيره: ﴿ إِذَا مَسَّهُ ٱلشَّرُّ جَزُوعًا وَإِذَا مَسَّهُ ٱلْخَيْرُ مَنُوعًا ﴾ [المعارج: ٢٠-١٢].(١٩٥)

---

(١٩٢) محمد القرظي أبو حمزه: سكن الكوفة ثم تحول إلى المدينة فسكنها قال العجلي مدني، تابعي ثقة، رجل صالح، عالم بالقرآن، مات سنة ١١٧هـ وهو ابن ٧٨ سنة وقيل غير ذلك. انظر: ابن حبان، *تاريخ الثقات*، ٤١١، ت ١٤٩٥؛ الذهبي، *الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة*، ط ١(بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)، : ٨١، رقم ٥٢١٤.

(١٩٣) ورد قوله في الطبري، *جامع البيان*، ٣٠ : ٣٤٦.

(١٩٤) لم أعثر على ترجمة له، ولم أقف على ما يدل على أن لأبي العتاهية الشاعر المشهور، أقوالا تذكر في التفسير ولعل كتابة الاسم فيها تصحيف من الناسخ، والله أعلم.

(١٩٥) وقد ورد هذا القول عن ابن عباس في ابن أبي حاتم، *تفسير القرآن*، ١٠ : ٣٣٧٤.

وما نزل مرموزاً

فمن المرموز قوله عز وجل في الخطاب: ﴿ طه ﴾ [طه: ١] قال قوم: [١٩٦] أراد يا رجل - قال - وهي بلغة عك[١٩٧] قال شاعرهم: [١٩٨]

إن السَّفاهَة طه من خلائقهم لا قدس الله أرواح الملاعين[١٩٩]

وقال آخر: [٢٠٠]

هَتَفْتُ بطَهَ في القِتال فَلَمْ يُجبْ فخِفْتُ لعمري أن يكون مُوَائِلا[٢٠١]

ويقال: طأ الأرض بقدمك.[٢٠٢] وقال آخرون: هو قسم أقسم الله بطوله وبهدايته.[٢٠٣] وقال قوم: الطاء بحساب الجُمَّل[٢٠٤] تسعة، والهاء: خمسة فهما

---

(١٩٦) ممن قال بذلك قتادة، والحسن، وابن عباس، وعكرمة، وسعيد بن جبير، ومجاهد، انظر: الصنعاني، *تفسير القرآن*، ٢ : ١٥ ؛ الطبري، *جامع البيان*، ١٦ : ١٣٥.

(١٩٧) عك: بطن من الأزد من القحطانية، وهن بنو عك بن عرفان (عرقان) بن الأزد. انظر: القلقشندي، *نهاية الأرب*، ٣٣٢، رقم ١٣٢٥؛ ابن منظور، *لسان العرب*، (مادة عك)، ١٠ : ٤٦٩.

(١٩٨) هو: يزيد بن مهلهل. ذكر ذلك الماوردي في *النكت والعيون*، ٢ : ٢٩٣.

(١٩٩) ورد البيت في الطبري، *جامع البيان*، ١٦ : ١٣٧، برواية طه من خلائقكم ... لا بارك الله في القوم؛ الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ١٩٢ برواية من خليقتكم.

(٢٠٠) هو: متمم بن نويرة بن جمرة.

(٢٠١) الطبري، *جامع البيان*، ١٦ : ١٣٦.

(٢٠٢) حكاه ابن الأنباري. انظر: الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ٣٩٣.

(٢٠٣) بنحو ذلك جاء عن ابن عباس: انظر: الطبري، *جامع البيان*، ١٦ : ١٣٦ ؛ الماوردي، *النكت والعيون*، ٢ : ٣٩٣.

(٢٠٤) حساب الجمل - بتشديد الميم - : الحروف المقطعة على أبجد، قال ابن دريد: لا أحسبه عربياً، وقال بعضهم هو حساب الجمل - بالتخفيف - قال ابن سيده: "ولست منه على ثقة." ويراد بحساب الجمل: استخدام الحروف على الترتيب الأبجدي للدلالة على الأعداد فالألف واحد، والباء اثنان والجيم ثلاثة ... إلخ. ابن منظور، *لسان العرب*، ١١ : ١٢٨، (جمل)؛ وانظر حاشية أبو عمرو الداني، *البيان في عد آي القرآن*، ٣٣٠.

أربعـة عشر،[٢٠٥] كـأن الله سمـاه بـدراً، رمـزاً، ولم يسـمه صُراحـا -وليـس يعجبـني هـذا القـول لركاكتـه - وهـو مذهـب الباطنيـة،[٢٠٦] وقـد أمليـت في تـأويل طـه ،زيـادة ثلاثـين

---

(٢٠٥) أورد الطبري هذا الرأي في *جامع البيان*، ١ : ٩٣؛ وأبو عمرو الداني، *البيان*، ٣٣١؛ والفخر الرازي، *التفسير الكبير*، ٢ : ٦؛ والسيوطي، *الدر المنثور*، ١ : ٣؛ والسيوطي، *الإتقان*، ٢ : ١٠؛ والزركشي، *البرهان*، ١ : ١٧٤؛ وانظر: عبدالجبار شراره، *الحروف المقطعة في القرآن الكريم*، (ط٢، مكتب الإعلام الإسلامي، ١٤١٤هـ)، ٣٧. وجميعهم ذكروا هذا القول استنادا لنص رواية جاءت من طريق الكلبي عن أبي صالح عن ابن عباس عن جابر بن عبدالله بن رئاب.

إلا أن هذه الرواية قد تكلم عليها غير واحد من العلماء فقد عقب الطبري عليها بقوله: "كرهنا ذكر الذي حكى ذلك إذ كان الذي رواه ممن لايعتمد على روايته ونقله،" الطبري، *جامع البيان*، ١ : ٨٨.

وقال ابن كثير: وأما من زعم أنها دالة على معرفة المدد وأنه يستخرج من ذلك أوقات الحوادث والفتن والملاحم فقد ادعى ما ليس له وطار في غير مطاره، وقد ورد في ذلك حديث ضعيف وهو مع ذلك أدل على بطلان المسلك من التمسك به على صحته إذ رواه محمد بن إسحاق بن يسار صاحب المغازي عن الكلبي عن أبي صالح عن ابن عباس عن جابر بن عبدالله .. ومدار الحديث على محمد بن السائب الكلبي وهو ممن لا يحتج بما انفرد به، ثم كان مقتضى هذا المسلك إن كان صحيحاً أن يحسب ما لكل حرف من الحروف الأربعة عشر التي ذكرت وذلك حينئذ يبلغ منه جملة كثيرة، وإن حسبت مع التكرار فأطم وأعظم. والله أعلم. ابن كثير، *تفسير القرآن العظيم*، ١ : ٤٠ - ٤١.

وما نقله السيوطي عن ابن حجر العسقلاني في بطلان الاستخراج الحسابي، وعدم الاعتماد عليه، وأن ابن عباس ثبت عنه الزجر عن عد أبي جاد. السيوطي، *الإتقان*، ٢ : ١٠. قال شرارة، وأضف إلى ذلك أن من غير المقبول أن ترد هذه الأحرف في تسعة وعشرين موضعا في القرآن لتعرف الأمة أجلها ومدة بقائها أو يستخرج منها الحوادث وما شابهه إذ ليس لذلك وجه حكمة معقول وهو يناقض صريح القرآن في تأكيده نفي إمكانية معرفة أحد من العالمين الأجل المقدر، سواء أكان ذلك بالنسبة للفرد أم بالنسبة للأمة، فقد جاء قوله تعالى: ﴿ مَّا تَسْبِقُ مِنْ أُمَّةٍ أَجَلَهَا وَمَا يَسْتَـْٔخِرُونَ ۝ ﴾ وعليه نخلص إلى القول بأن هذا الرأي متهافت ومردود. نقلاً عن كتاب شرارة، *الحروف المقطعة*، ٣٩ - ٤١.

(٢٠٦) الباطنية: هم القائلون إن لظواهر القرآن والإخبار بواطن تجري في الظواهر مجرى اللب من القشر، وأنها بصورها توهم عند الجهال الأغبياء صوراً جلية وهي عند العقلاء والأذكياء رموزاً وإشارات إلى حقائق معينة، والباطنية هم مجموعة من الفرق مختلف في أصلها ومصدرها، فمنهم من يرجعها إلى المجوس =

وجها.[٢٠٧]

ومنها ﴿ يسٓ ﴾ [يس: ١] قال قوم أراد اليسر له ولأمته كما قال: ﴿ وَنُيَسِّرُكَ لِلْيُسْرَىٰ ﴾ [الأعلى: ٨].[٢٠٨]

وقال أبو بكر محمد بن عمر الوراق: أراد يا سيد البشر[٢٠٩] سماه سيداً رمزاً كما سمى يحيى صراحاً فقال: ﴿ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا ﴾ [آل عمران: ٣٩].

وقد ذكرنا ترتيب التنزيل ووجوهه على الإيجاز خوفاً من سآمة السامع، وملالة الحافظ. وفيما ذكرنا مقنع لمن رزق عقلاً يستدل به على ما وراءه.

ونتكلم الآن في وجوه الخطاب والله الموفق للصواب.

في المخاطبات

الخطاب على خمسة عشر وجها في القرآن.[٢١٠]

خطاب عام، وخطاب خاص، وخطاب جنس، وخطاب نوع، وخطاب عين، وخطاب مدح، وخطاب ذم، وخطاب الجمع بلفظ الواحد، وخطاب الواحد بلفظ الجميع، وخطاب الواحد والجميع بلفظ الاثنين، وخطاب الاثنين بلفظ الواحد، وخطاب الكرامة، وخطاب الهوان، وخطاب عين والمراد به غيره، والتلون.

= ومنهم من ينسبها إلى الصائبة بحران، ومنهم إلى الشيعة، ومنهم إلى اليهودية، وهذه الفرق تعتمد على اختلاف أصولها على الفلسفة اليونانية. انظر: محمد أحمد الخطيب، *الحركات الباطنية في العالم الإسلامي*، ط١ (عمّان: مكتبة الأقصى؛ الرياض: عالم الكتب، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م)، ١٩.

(٢٠٧) انظر: الطبري، *جامع البيان*، ١٦: ١٣٥ - ١٣٧؛ القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١١: ١٦٥.

(٢٠٨) لم أعثر على من قال بذلك.

(٢٠٩) ورد قوله في *معالم التنزيل*، ٤: ٥٠، وممن قال بذلك رواية عن أبي عبدالرحمن السلمي عن جعفر والصادق. القرطبي، *الجامع لأحكام القرآن*، ١٥: ٥.

(٢١٠) وافقه على ذلك ابن الجوزي في كتابه *النفيس* من أن الخطاب في القرآن على خمسة عشر وجها، انظر: السيوطي، *الإتقان*، ٣: ٩٩. وقد يأتي على نحو من أربعين وجهاً قاله الزركشي. انظر: الزركشي، *البرهان*، ٢: ٢١٧: السيوطي، *الإتقان*، ٣: ٩٩.

فخطاب العام[٢١١] نحو قوله تعالى : ﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَكُمْ ثُمَّ رَزَقَكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ﴾ [الروم: ٤٠]. ﴿ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ﴾ [غافر: ٦٧]. ﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ قَرَارًا ﴾ [غافر: ٦٤].

وخطاب الخاص نحو قوله : ﴿ أَكَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَٰنِكُمْ ﴾ [آل عمران: ١٠٦] وقوله: ﴿ هَٰذَا مَا كَنَزْتُمْ لِأَنفُسِكُمْ ﴾ [التوبة: ٣٥].

وقوله : ﴿ ذُقْ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْكَرِيمُ ﴾ [الدخان: ٤٩].

وخطاب الجنس نحو قوله: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ﴾ [البقرة: ٢١، ١٦٨].

وخطاب النوع: ﴿ يَٰبَنِىٓ ءَادَمَ ﴾ [الأعراف: ٢٦، ٢٧، ٣١، ٣٥، وسورة يس : ٦٠]، و ﴿ يَٰبَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ﴾ [البقرة: ٤٠، ٤٧، ١٢٢، وسورة طه : ٨٠].

وخطاب العين نحو قوله : ﴿ يَٰٓـَٔادَمُ ﴾ [٢١٢] [البقرة: ٣٥]، ﴿ يَٰنُوحُ ﴾ [٢١٣] [هود: ٤٨]، ﴿ يَٰمُوسَىٰٓ ﴾ [٢١٤] [الأعراف: ١٤٤]، ﴿ يَٰعِيسَىٰٓ ﴾ [٢١٥] [آل عمران: ٥٥].

وخطاب المدح نحو قوله : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ﴾ [٢١٦] [الأنفال: ٢٧].

---

(٢١١) وهو ما يخاطب به غير معين للإيذان بأن الأمر لعظمته وفخامته حقيق بأن لا يختص بأحد دون أحد، الطيبي، *التبيان في البيان*، ٤٢٧.

(٢١٢) ﴿ يَٰٓـَٔادَمُ ٱسْكُنْ أَنتَ وَزَوْجُكَ ٱلْجَنَّةَ ﴾ .

(٢١٣) ﴿ يَٰنُوحُ ٱهْبِطْ بِسَلَٰمٍ ﴾.

(٢١٤) ﴿ قَالَ يَٰمُوسَىٰٓ إِنِّى ٱصْطَفَيْتُكَ عَلَى ٱلنَّاسِ بِرِسَٰلَٰتِى وَبِكَلَٰمِى ﴾.

(٢١٥) ﴿ إِذْ قَالَ ٱللَّهُ يَٰعِيسَىٰٓ إِنِّى مُتَوَفِّيكَ وَرَافِعُكَ إِلَىَّ وَمُطَهِّرُكَ مِنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ وَجَاعِلُ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُوكَ فَوْقَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓا۟ ﴾.

(٢١٦) وهذا وقع خطاباً لأهل المدينة الذين آمنوا وهاجروا تميزاً لهم عن أهل مكة، وحكمة ذلك أنه يأتي بعد ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ﴾ الأمر بأصل الإيمان، ويأتي بعد ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ﴾ الأمر بتفاصيل =

وخطاب المدح أيضا نحو قوله : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِىُّ ﴾ (٢١٧) [الأنفال: ٦٤، ٦٥، ٧٠]، ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ ﴾ (٢١٨) [المائدة: ٤١].

وخطاب الهوان نحو قوله لإبليس : ﴿ فَإِنَّكَ رَجِيمٌ وَإِنَّ عَلَيْكَ ٱللَّعْنَةَ ﴾ [الحجر: ٣٤-٣٥].

وقوله لأهل النار : ﴿ ٱخْسَـُٔوا۟ فِيهَا وَلَا تُكَلِّمُونِ ﴾ [المؤمنون: ١٠٨].

وخطاب الجمع بلفظ الواحد : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَـٰنُ ﴾ [الانشقاق: ٦] والمراد به الجميع.(٢١٩)

وخطاب الواحد بلفظ الجميع كقوله : ﴿ رَبِّ ٱرْجِعُونِ ﴾ (٢٢٠) [المؤمنون: ٩٩].

= الشريعة، وإن جاء بعدها الأمر بالإيمان كان من قبيل الأمر بالاستصحاب. انظر : الزركشي، *البرهان*، ٢ : ٢٢٨.

(٢١٧) قال الزركشي : ولم يقع في القرآن النداء بيا محمد، بل بـ "يا أيها النبي" و "يا أيها الرسول" تعظيماً له وتبجيلاً وتخصيصاً بذلك عن سواه. الزركشي، *البرهان*، ٢ : ٢٢٨.

(٢١٨) فائدة : ما كان محله بخطاب يا أيها النبي فإنه لا يليق به خطاب الرسول وكذا عكسه كقوله في مقام الأمر التشريع العام : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ بَلِّغْ مَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ ﴾ [المائدة: ٦] وفي مقام خاص ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِىُّ لِمَ تُحَرِّمُ مَآ أَحَلَّ ٱللَّهُ لَكَ ﴾ [التحريم : ١]. وقد يعبر بالنبي في مقام التشريع العام لكن مع قرينه إرادة التعميم كقوله ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِىُّ إِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ ﴾ ولم يقل طلقت. الزركشي، *البرهان*، ٢: ٢٢٩ - ٢٣٠.

(٢١٩) عن المبرد أنه ذكر أنه لا ينبغي أن يستعمل ضمير الجمع في واحد من المخلوقين على حكم الاستلزام لأن ذلك كبر وهو مختص به سبحانه. انظر : المبرد، *الكامل*، ٢ : ٤٦٦ ؛ الزركشي، *البرهان*، ٢ : ٢٣٦.

(٢٢٠) وسبب الجمع والمراد به الواحد كما قال الزجاج قال : وقوله ﴿ ٱرْجِعُونِ ﴾ وهو يريد الله عز وجل وحده فجاء الخطاب في المسألة على لفظ الأخبار ؛ لأن الله عز وجل ، قال: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نُحْىِۦ وَنُمِيتُ ﴾ وهو وحده يحيي ويميت وهذا لفظ تعرفه العرب للجليل الشأن يخبر عن نفسه بما يخبر به الجماعة فكذلك جاء الخطاب في: ارجعون. أبو اسحاق إبراهيم الزجاج، *معاني القرآن وإعرابه*، تحقيق عبدالجليل عبده شلبي، ط١ (بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م)، ٤ : ٢١ - ٢٢.

و ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلرُّسُلُ ﴾ا [٢٢١] [المؤمنون: ٥١ - ٥٤].

وخطاب الواحد والجميع بلفظ الاثنين ، كقوله : ﴿ أَلْقِيَا فِي جَهَنَّمَ كُلَّ كَفَّارٍ عَنِيدٍ ﴾ [٢٢٢] [ق: ٢٤].

وخطاب الاثنين بلفظ الواحد كقوله: ﴿ فَمَن رَّبُّكُمَا يَـٰمُوسَىٰ ﴾ [٢٢٣] [طه: ٤٩].

وسنذكر هذا في باب المعاني بالشرح والبيان إن شاء الله تعالى.[٢٢٤]

وأما خطاب عين والمراد به غيره فنحو قوله تعالى : ﴿ فَإِن كُنتَ فِي شَكٍّ مِّمَّآ أَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ﴾ [يونس: ٩٤] و ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ ٱتَّقِ ٱللَّهَ وَلَا تُطِعِ ٱلْكَـٰفِرِينَ ﴾ [الأحزاب: ١] الخطاب له والمراد به المؤمنون، ألا ترى إلى قوله: ﴿ وَٱتَّبِعْ مَا يُوحَىٰٓ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا ﴾ [الأحزاب: ٢] ولهذا قال متمم:[٢٢٥]

---

(٢٢١) قال تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلرُّسُلُ كُلُوا۟ مِنَ ٱلطَّيِّبَـٰتِ وَٱعْمَلُوا۟ صَـٰلِحًا ﴾ إلى قوله: ﴿ فَذَرْهُمْ فِي غَمْرَتِهِمْ حَتَّىٰ حِينٍ ﴾ [المؤمنون: ٥١ - ٥٤]، فهذا خطاب للنبي صلى الله عليه وسلم وحده إذ لا نبي معه. الزركشي، *البرهان*، ٢ : ٢٣٤.

(٢٢٢) والمعني بالخطاب هو مالك خازن النار. قال الفراء : العرب تأمر الواحد والقوم بما يؤمر به الاثنان ثم قال: ونرى أن ذلك منهم أن الرجل أدنى أعوانه في أبله وغنمه اثنان. وكذلك الرفقة : أدنى ما يكونون ثلاثة فجرى كلام الواحد على صاحبيه. أبو زكريا يحيى بن زياد الفراء، *معاني القرآن*، ط٣ (بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م)، ٣: ٧٨؛ وانظر: الزركشي، *البرهان*، ٢ : ٢٣٩ - ٢٤٠.

(٢٢٣) وقوله: ﴿ فَمَن رَّبُّكُمَا يَـٰمُوسَىٰ ﴾ أي "ويا هارون" وفيه وجهان أحدهما أنه أفرد موسى - عليه السلام بالنداء بمعنى التخصيص والتوقف إذا كان هو صاحب عظيم الرسالة وكريم الآيات.

(٢٢٤) لعل باب المعاني ضمن مباحث اشتملت عليها المخطوطة ومنها كتابنا هذا *التنزيل وترتيبه* ولكن لم أحصل إلا على كتاب *التنزيل وترتيبه* الذي هو أحد مباحث علوم القرآن.

(٢٢٥) هو : متمم بن نويرة بن جَمْرة بن شداد بن عبيد بن ثعلبة بن يربوع ، عده ابن سلام من أول طبقات أصحاب المراثي. انظر : ابن سلام، *طبقات فحول الشعراء* ، قرأه وشرحه محمود محمد شاكر (جدة: دار المدني ، د.ت.)، ١ : ٢٠٣ ، رقم ٢٦٨.

الحب حلو تعتريه مرارة إياك أعني واسمعي يا جارة

وأما خطاب التلوين[(٢٢٦)] فعلى وجوه منها :

أن يخاطب ثم يخبر[(٢٢٧)] كقوله: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى يُسَيِّرُكُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ حَتَّىٰٓ إِذَا كُنتُمْ فِى ٱلْفُلْكِ ﴾ ثم قال: ﴿ وَجَرَيْنَ بِهِم بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ ﴾ [(٢٢٨)] [يونس: ٢٢].

وقوله : ﴿ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن زَكَوٰةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ ٱللَّهِ فَأُوْلَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُضْعِفُونَ ﴾ [الروم: ٣٩].[(٢٢٩)]

---

(٢٢٦) وهذا يسمى الالتفات وهو الانتقال من إحدى الصيغ الثلاث أي من الحكاية والخطاب والغيبة إلى الأخرى منها لمفهوم واحد رعاية لنكتة وهو على أقسام :

١- الانتقال من الغيبة إلى الخطاب.

٢- من الخطاب إلى الغيبة.

٣- من الحكاية إلى الغيبة.

٤- من الغيبة إلى الحكاية.

٥- من الخطاب إلى الحكاية.

٦- من الحكاية إلى الخطاب.

الطيبي، *التبيان في البيان*، ٤٢١ - ٤٢٤ ؛ وانظر: الزمخشري، *الكشاف*، ١ : ١٠. وهذا من التفنن بالكلام والتصرف فيه وهو من عادة العرب ؛ لأن الكلام إذا نقل من أسلوب إلى أسلوب كان ذلك أحسن تطرية لنشاط السامع وإيقاظاً للإصغاء إليه من إجرائه على أسلوب واحد وقد تختص مواقعه بفوائد. انظر : الزمخشري، *الكشاف*، ١ : ١٠ ؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ١ : ١٧٨ - ١٧٩.

(٢٢٧) أي من الخطاب إلى الغيبة.

(٢٢٨) والآية الكريمة بدأت بالخطاب ثم جاءت عن أخبار عن غائب وهذا جائز ؛ لأن من أقام الغائب مقام من يخاطبه جاز أن يرده إلى الغائب لقول الشاعر :

اسيئي بنا أو أحسني لا ملومة ... لدينا ولا مقلته إن تقلت

انظر : الزجاج، *معاني القرآن وإعرابه*، ٣ : ١٣.

(٢٢٩) والآية الكريمة فيها من الالتفات عن الخطاب حيث قيل "فأولئك"دون فأنتم وذلك لأجل التعظيم. كأنه قال : فأولئك الذين يريدون وجه الله بصدقاتهم هم المضعفون فهو أمدح لهم من أن يقول فأنتم المضعفون. انظر الألوسي، *روح المعاني*، ٢١ : ٤٦ ؛ الزمخشري، *الكشاف*، ٣ : ٢٠٥.

وقولــــــــــــه : ﴿ وَكَرَّهَ إِلَيْكُمُ ٱلْكُفْرَ وَٱلْفُسُوقَ وَٱلْعِصْيَانَ أُوْلَـٰٓئِكَ هُمُ ٱلرَّٰشِدُونَ ﴾ [الحجرات : ٧]. وقال النابغة :[٢٣٠]

يا دارَ مَيَّةَ بالعَلْيـاء فالسَّنَـــدِ أقْوَتْ وطالَ عليها سـالفُ الأَبَدِ[٢٣١]

وقال آخر :[٢٣٢]

ولم أر مثـلك في العالمــين نصفـــا قضينا ونصفـــا لكثيبا][٢٣٣]

وليس لـه رحمــة للعبيــــد ينام ويلهــو ويبكي[٢٣٤] القـلوبا[٢٣٥]

ومنها أن يخبر ثــم يخاطـــــــب[٢٣٦] نحو قوله : ﴿ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَـٰلَمِينَ ﴾ [الفاتحـة : ٢] ثـم يخــاطب فقــال : ﴿ إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ ﴾ [الفاتحــة : ٥][٢٣٧]

---

(٢٣٠) هو : زياد بن معاوية بن ضباب الذبياني ، كنيته أبو أمامة ، ولقبه النابغة لقب به لنبوغه في الشعر وإكثاره منه بعدما احتنك ، كان شريفاً فغض منه الشعر ، وكان مع النعمان بن المنذر ومع أبيه وجده وكانوا له مكرمين. ابن قتيبة ، *الشعر والشعراء* ، ٨٣. وانظر : النابغة ، *الديوان* (بيروت : المؤسسة العربية للطباعة والنشر ، د.ت.) ، ٥.

(٢٣١) النابغة الذبياني ، *الديوان* ، ٣٠. وميّة : امرأة. العليا : مكان مرتفع من الأرض. السند : ما قابلك من الوادي وعلا من السفح. أقوت : خلت من أهلها ، السالف : الماضي. الأبد : الدهر ، وفي البيت التفات من المخاطب إلى الغائب. النابغة ، *الديوان* ، حاشية ٣٠ ، رقم ١.

(٢٣٢) لم أعثر على قائله.

(٢٣٣) غير واضحة في المخطوط وهي قراءة اجتهادية.

(٢٣٤) ورد في حاشية الكتاب "ويكوي"وهي رواية أخرى لبيت الشعر.

(٢٣٥) لم أعثر على قائله.

(٢٣٦) ويراد به الانتقال من الغيبة إلى الخطاب.

(٢٣٧) من فوائد هذا النوع في هـذا الموضـوع أنـه لما ذكـر الحقيـق بـالحمد وأجرى عليه تلك الصفات العظام (الحمد لله رب العالمين ، الرحمن الرحيم ، مالك يوم الدين) تعلـق العلـم بمعلوم عظيـم الشـأن حقيـق بالثناء وغاية الخضوع والاستعانة في المهمات فخوطب ذلك المعلوم المتميز بتلك الصفات فقيل إياك يا من هـذه صفاته نخص بالعبادة والاستعانة لا نعبد غيرك و لا نستعينه ليكون الخطاب أدل على أن العبادة له لذلك التميز الـذي لا تحق العبادة إلا بـه. الزمخشـري ، *الكشاف* ، ١ : ١٠ ؛ ابن عاشور ، *التحرير والتنوير*، ١ : ١٧٨ - ١٧٩.

وقولـــه: ﴿ وَأَنذِرْهُمْ يَوْمَ ٱلْحَسْرَةِ إِذْ قُضِىَ ٱلْأَمْرُ وَهُمْ فِى غَفْلَةٍ وَهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ ﴾ [مريـم: ٣٩]، ثـم قـال: ﴿ وَإِن مِّنكُمْ إِلَّا وَارِدُهَا ﴾ (٢٣٨) [مريـم: ٧١]، وقولـه: ﴿ وَسَقَىٰهُمْ رَبُّهُمْ شَرَابًا طَهُورًا إِنَّ هَٰذَا كَانَ لَكُمْ جَزَآءً ﴾ [الإنسـان: ٢١-٢٢]. وقوله: ﴿ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ ٱسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَٰنِكُمْ ﴾ [آل عمـران: ١٠٦]. وقوله : ﴿ هَٰذَا مَا كَنَزْتُمْ لِأَنفُسِكُمْ ﴾ (٢٣٩) [التوبة: ٣٥]. قال الشـاعر (٢٤٠) :

يا ويح نفسي كان جلـدك حالكا　　　وبياض وجهك للتـراب الأعفر (٢٤١)

وقال آخر: (٢٤٢)

يا من بليت بحبـه فـإذا أتى　　　برح الخفاء فـما إليه سبيل (٢٤٣)

ومنها ما يخاطب عيناً ثم يصرف الخطاب إلى غـيره نحـو قولـه: ﴿ إِنَّآ أَرْسَلْنَٰكَ شَٰهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا ۝ لِّتُؤْمِنُوا بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ﴾ [الفتح: ٨-٩].

---

(٢٣٨) قال ابن عاشور : فالخطاب في ﴿ وَإِنْ مِنكُمْ ﴾ التفاف عن الغيبة في قوله ﴿ لَنَحْشُرَنَّهُمْ و لَنُحْضِرَنَّهُمْ ﴾ عدل عن الغيبة إلى الخطاب، ارتقاء في المواجهة بالتهديد حتى لا يبقى مجال للالتباس المراد من ضمير الغيبة فإن ضمير الخطاب أعرف من ضمير الغيبة ومقتضى الظاهر أن يقال : ﴿ وَإِن مِّنكُمْ إِلَّا وَارِدُهَا ﴾. فالالتفات إلى الإنسان يعضد قراءة ابن عباس وعكرمة. ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ١٦ : ١٤٩.

(٢٣٩) قال ابن عاشور: ومن فوائد هذا الخطاب في قوله : ﴿ هَٰذَا مَا كَنَزْتُمْ لِأَنفُسِكُمْ ﴾ للتنبيه على غلطهم فيما كنزوا لقصد التنديم. ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ١٠ : ١٨٠.

(٢٤٠) الشاعر هو أبو كبير الهذلي.

(٢٤١) ورد البيت في أبي السعادات، *الأمالي الشجرية*، ١ : ١١٧ وفيه أنه خاطب بعد الغيبة.

(٢٤٢) لم أعثر على قائله.

(٢٤٣) لم أعثر على مصدر له. وورد في حاشية المخطوط رواية : "فأذابني".

وقد ذكرنا وجوه الخطاب بما فيه مقنع لأولي الألبــاب ونحن نعــود الآن إلى المعول[٢٤٤] [من الآية فنتكلم]، [٢٤٥] منها :

قوله عز وجـل: ﴿ أَلَمْ تَرَوْا۟ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ﴾ إلى قوله: ﴿ وَلَا كِتَٰبٍ مُّنِيرٍ ﴾ [القمان: ٢٠]. هذه الآية في سورة لقمان وهي كلها مكية إلا آيتين وهمـا قولـه: ﴿ وَلَوْ أَنَّمَا فِى ٱلْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَٰمٌ ﴾ إلى قولـه: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌۢ بَصِيرٌ ﴾ [القمان: ٢٧-٢٨] فإنهما نزلتا في المدينة، [٢٤٦] وكان ذلك أن النبي ﷺ لما هاجر إلى المدينة أتته أحبار اليهود عبدالله بن صوريا، [٢٤٧] وفنحاص بن عازوراء [٢٤٨] والذين [البيالوه ودبورهم][٢٤٩] فقالوا: يا محمد ما بلغـــنا أنـــك تقول: ﴿ وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾ [الإسراء: ٨٥]. أفتعنينا بهذا أم قومك؟ فقال رسول الله ﷺ كل قد عنيته. قالوا : فلست تعلم أنا أوتينا التوراة فيها تبيان كل شيء، فقال النبي ﷺ هو في علم الله قليل وقد أتاكم الله تعالى ما إن عُنيتم به نفعـكم، فـأنزل اللـه عـز وجـل: ﴿ وَلَوْ أَنَّمَا فِى ٱلْأَرْضِ مِن شَجَرَةٍ أَقْلَٰمٌ ﴾

---

(٢٤٤) ورد في هامش المخطوط : المقصود.

(٢٤٥) قد تكون العبارة الصحيحة في هذا الموضع من ترتيب الآيات.

(٢٤٦) ممن قال بهذا القول عطاء، وقتادة. انظر : ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٦ : ١٥٩ ؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢١ : ١٣٧.

(٢٤٧) عبدالله بن صوريا الأعور من بني ثعلبة بن الفِطْيَوْن ، وهي كلمة عبرانية تطلق على كل من ولي أمر اليهود وملكهم . لم يكن بالحجاز في زمانه أحد أعلم منه بالتوراة، وكان من اليهود الذين عادوا النبي صلى الله عليه وسلم ، ويسألونه ويشقون عليه، ويأتونه باللبس ليلبسوا الحق بالباطل. ابن هشام، *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*، ٢ : ١١٩ - ١٢٠.

(٢٤٨) فنحاص بن عازوراء، من علماء اليهود وأحبارهم، وهو ممن عادى النبي صلى الله عليه وسلم مع ابن صوريا وغيره، وهو الذي نسب إلى نفســه وقومه الغنى، ونسب إلى الله عز وجل الفقر، فنزل فيه : ﴿ لَّقَدْ سَمِعَ ٱللَّهُ قَوْلَ ٱلَّذِينَ قَالُوٓا۟ إِنَّ ٱللَّهَ فَقِيرٌ وَنَحْنُ أَغْنِيَآءُ... ﴾ الآية. ابن هشام، *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*، ٢ : ١٥٢، ١٥٣، ١٦٢.

(٢٤٩) كلمتان غير واضحتين في المخطوط كُتبتا بهذا الشكل.

[لقمان: ٢٧][٢٥٠] الآيتين. وهي أربع وثلاثون آية[٢٥١] وخمس مائة وثمان وأربعون كلمة وألفان ومائة وعشرون حرفاً[٢٥٢] والسادسة والخمسون [في][٢٥٣] ترتيب النزول.[٢٥٤]

فأما خطاب الآية فلأهل مكة والمراد به كل منعم عليه ومسخر له وهذا من الخاص الذي معناه عام وسنذكره في موضعه إن شاء الله.[٢٥٥]

وقوله عز وجل: ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يُجَٰدِلُ فِى ٱللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ ﴾ [الحج: ٣ و ٨] نزلت في النضر بن الحارث بن علقمة بن كَلَدَة[٢٥٦] بن عبدالله بن قصي بن كلاب[٢٥٧] تخاصم في الله بغير علم حين يزعم أن الملائكة بنات الله، وفيه نزلت في هذه السورة ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ

---

(٢٥٠) وردت بنحو هذه الرواية عند الطبري، *جامع البيان*، ٢١ : ٨١؛ الماوردي، *النكت والعيون*، ٤ : ٣٤٤؛ الواحدي، *أسباب النزول*، ٢٩٠؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢١ : ١٨١ من طريق قتادة وعن سعيد بن جبير عن ابن عباس كما هو عند ابن جرير، وذلك مروي بأسانيد ضعيفة وعلى تسليمها فقد أجيب بأن اليهود حاولوا في ذلك ورسول الله صلى الله عليه وسلم بمكة بأن لقنوا ذلك وفداً من قريش وفد إليهم إلى المدينة. قاله ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢١ : ١٣٨. وقال عنه أيضا أيمن صالح: ضعيف أسنده ابن جرير في التفسير من طريق محمد بن إسحاق قال: حدثني رجل من أهل مكة عن سعيد بن جبير عن ابن عباس فذكره. انظر هامش الواحدي، *أسباب النزول*، ٢٩٠، رقم ٧١٣.

(٢٥١) وذلك في عد أهل الشام والبصرة والكوفة، وأما أهل المدينة ومكة فهي ثلاث وثلاثون. ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢١ : ١٣٨.

(٢٥٢) انظر : الطبري، *جامع البيان*، ٢١ : ٥٩؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢١ : ١٣٨.

(٢٥٣) ما بين معكوفين : أثبته لاستقامة المعنى والله أعلم، وقد كتب في الأصل وترتيب النزول.

(٢٥٤) هكذا ورد تعدادها في الرواية التي عن ابن عباس وقد ذكرت بعد سورة الصافات وقبل سورة سبأ. قال ابن عاشور: وهذه السورة هي السابعة والخمسون في تعداد نزول السور. نزلت بعد سورة الصف وقبل سورة سبأ. انظر ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢١ : ١٣٨.

(٢٥٥) لعل هذه الإحالة إلى مبحث يلي مبحث التنزيل وترتيبه ولكن لم نحصل إلا على كتاب *التنزيل وترتيبه*.

(٢٥٦) ورد في النص (كندة) وهو خطأ وصحح في هامشه.

(٢٥٧) انظر : مقاتل، *تفسير مقاتل*، ٢٠أ و ٨١ب. والأصح في اسم النضر بن الحارث ونسبه أنه : النضر بن الحارث ابن كلدة بن عبد مناف بن عبدالدار بن قصي بن كلاب، والنضر أحد أعداء الله تعالى. قتل يوم بدر كافرا، أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم بضرب عنقه صبرا بالصفراء. ابن حزم، *جمهرة أنساب العرب*، ١٤ : ١٢٦.

مَن يَشۡتَرِى لَهۡوَ ٱلۡحَدِيثِ ﴾ [لقمان: ٦] يعني أحاديث الأعاجم، والغناء، والشرك بالله، والتكذيب بالقرآن والرسول عليه السلام، فكان إذا سمع شيئا من القرآن اتخذه هزوًا وأعرض عنه وولى مستكبرًا كأن في أذنيه وقرا.

وكان يسافر في الأرض فيروي أحاديث رستم(٢٥٨) وإسفنديار(٢٥٩) ويحدث بها قريشاً فيضلهم عن سبيل الله فبشرهم بعذاب أليم القتل في الدنيا بيده، والهوان والخلود في النار.(٢٦٠)

مضى باب التنزيل، والمخاطبات والحمد لله رب العالمين وصلى الله على محمد وآله وصحبه أجمعين.



سمعه عَلَى أبي حفص عمر بن عبدالمنعم بن عمر بن القواس الأنصاري، بإجازته من أبي اليمن الكندي سنده فيه بقراءة الحافظ أبي الحجاج يوسف بن الزكي عبدالرحمن بن يوسف المزي(٢٦١) ابنه عبدالرحمن(٢٦٢) ومحمد بن عثمان بن محمد العجمي،(٢٦٣) والحافظ: أبو عبدالله محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، والمحدث المفيد أبو العباس أحمد بن مظفر بن أبي محمد

---

(٢٥٨) رستم: اسم بطل مشهور من رجال الفرس المعدودة في تواريخهم. انظر: بطرس البستاني، *دائرة المعارف* (بيروت: دار المعرفة، د.ت)، ٨ : ٥٨٥.

(٢٥٩) إسفنديار: من أشهر أبطال الفرس، له ذكر كثير في أشعارهم ورواياتهم وهو عند الفرس بمثابة هرقليس عند الروم. البستاني، *دائرة المعارف*، ٣ : ٥٢٣.

(٢٦٠) جاءت هذه الرواية عن ابن السائب ومقاتل. انظر: مقاتل، *تفسير مقاتل*، ٨١ب؛ ابن الجوزي، *زاد المسير*، ٦ : ١٦٠. كما وردت في ابن هشام، *سيرة النبي صلى الله عليه وسلم*، ١ : ٣١٩؛ ابن عاشور، *التحرير والتنوير*، ٢١ : ١٣٨.

(٢٦١) أبو الحجاج يوسف بن الزكي عبدالرحمن بن يوسف المزي، ولد بظاهر حلب سنة ٦٥٤ هـ ونشأ بالمزة، من مصنفاته: تهذيب الكمال. توفي يوم ١٢ صفر سنة ٧٤٢هـ. انظر: الذهبي، *تذكرة الحفاظ*، ٤ : ١٤٩٨، رقم ١١٧٦.

(٢٦٢) لم أعثر على ترجمة له.

(٢٦٣) لم أعثر على ترجمة له.

بن أحمد بن عثمان الذهبي، والمحدث المفيد أبو العباس أحمد بن مظفر بن أبي محمد النابلسي وصح ذلك في يوم الجمعة الرابع من محرم سنة ثلاث وتسعين وستمائة بالكلاسة.(٢٦٤)

وسمع آخرون وأجاز لهم المسمع نقلته من الأصل من خط الحافظ أبي الحجاج، كتبه محمد بن طولبغا.



قرأت جميع هذا الجزء على الشيخ الإمام العالم العلامة الأوحد البارع الحافظ الحجة شمس الدين أبي عبدالله محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي أبقاه الله تعالى بسماعه من أبي حفص ابن القواس بإجازته من الكندي.

بسند سمعه صاحبه وكاتبه المحدث ناصر الدين أبو عبدالله محمد بن الأمير الكبير سيف الدين أبي محمد طولبغا بن عبدالله السَّيْفي نفعه الله بالعلم على ذلك، وثبت في مجلسين، ثانيهما: يوم الأحد عاشر صفر من سنة ثمان وثلاثين وسبعمائة بمنزل المسمع بالصدرية(٢٦٥) بدمشق المحروسة وأجاز رواية هذا الجزء ورواية جميع ما يجوز له روايته بشرطه.

وكتب عبدالله بن محمد بن إبراهيم بن محمد بن أحمد بن الواني(٢٦٦) عفا الله عنه. والحمد لله.



---

(٢٦٤) مدرسة الكلاسة: وسميت بهذا الاسم؛ لأنها كانت موضع عمل الكلس أيام بناء الجامع وجعلت زيادة لما ضاق الجامع بالناس من شمال ولها باب إليه وقد درست فعمرها نور الدين الشهيد في سنة ٥٥٥هـ وأحرقت هي ومئذنة العروس في المحرم سنة ٥٧٠ هـ. وفي عهد صلاح الدين بن أيوب أمر بتجديد عمارة الكلاسة؛ سنة ٥٧٥هـ على يد الحاجب أبي الفتح عرف بأن العميد. انظر: النعيمي، *الدارس في تاريخ المدارس*، ١ : ٤٤٧، رقم ٨٠ . وانظر حاشية كتاب الدارس، رقم ٤.

(٢٦٥) يراد بها المدرسة الصدرية واقفها أبو الفتح أسعد بن عثمان بن وجيه الدين أسعد بن المنجا التنوخي الحنبلي توفي سنة ٦٥٧ هـ ودفن في مدرسته وهي جنوبي قصر العظم مقابلة لتربة سيف الدين قليج. انظر: النعيمي، *الدارس في تاريخ المدارس*، ٢ : ٨٦، رقم ١٤٨؛ وانظر قول المحقق في حاشية الكتاب.

(٢٦٦) لم أعثر على ترجمة له.

قرأت هذا الجزء وهو تنزيل القرآن وترتيبه على الشيخ الإمام المحدث الثقة الحافظ شهاب الدين أبي العباس أحمد المظفر بن أبي محمد بن النابلسي بسماعه منه من ابن القواس بسنده أولاً ، وسمعه نص أحمد وفخر الدين أحمد للشيخ بدر الدين عيسى بن الأقصر والسيد الشريف عز الدين بن هرمز العباس بدر الدين محمد بن أبي العز الحنفي وآخرون في يوم الخميس سلخ جمادى الأولى سنة أحد وخمسين با ..... وكتب محمد.

Al-Tanzil wa Tartibuhu, by Abu al-Qasim b. Habib al-Nisaburi

Studied and Edited by: Nurah bint Abdallah Alwarthan
Assistant Professor,
College of Education for Primary School Teachers Preparation,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The book *Al-Tanzil wa Tartibuhu* by Abu Al-Qasim al-Hassan bin Habib Al-Nisabari (died A.H. 406), is a book related to the study of the Holy Quran. It is brief and concentrated in its handling of the subject and the deals with revelation of the Quran and its organization including Makkan and Madinese *surah*s. This book is considered an original source in this regard and was used as a reference afterwards. To my knowledge, this copy is being authenticated and published for the first time.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٦٧٥-٧٠٤ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

زكاة الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة

بلة الحسن عمر مساعد

أستاذ مساعد ، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية ، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٢٠/٨/٢٢هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٢/١١هـ)

ملخص البحث . إن للزكاة مكانة عظيمة في الإسلام فهي الركن الثالث بعد الشهادتين والصلاة، وقد عني بمباحثها العلماء قديما وحديثا ، ولا يزال البحث يتجدد في هذه الشعيرة ، لعناية الشارع بها ، ولأنها تتعلق بالجانب المالي في حياة الناس.

وقد تناول هذا البحث زكاة موارد مالية حديثة، هي الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة ، التي ظهرت كمصادر كسب لها مكانتها في حياة الناس اليومية ، فبينت الدراسة الآراء الفقهية الواردة في حكم زكاتها مع الأدلة والمناقشة والترجيح.

وخلص البحث إلى ترجيح القول بوجوب زكاتها مع توضيح كيفية زكاتها والمقدار الواجب فيها، وذكر نماذج تطبيقية لذلك.

مقدمة

فريضة الزكاة ركن من أركان الإسلام، تقوم بتنظيم شؤون حياة العباد اجتماعيا واقتصاديا وروحيا ، ولها دور جليل على مستوى الأفراد والجماعات ، حيث تنمي روح الإخاء بين الأغنياء والفقراء والمحتاجين ، وقبل ذلك كله هي تطهير لنفس الغني من داء الشح والبخل والطمع ، قال تعالى ﴿ خُذْ مِنْ أَمْوَٰلِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا ﴾ [التوبة ، آية ١٠٣].

وفي الزكاة تطهير لنفس الفقير أو المحتاج من رذيلة الحقد وداء الحسد وآفة البغضاء ، فما إن يصل شيء من مال الغني لأخيه الفقير إلا ويشعر الأخير بأن من حوله من أبناء المجتمع الذين أنعم الله عليهم بالمال يمدون يد العون والمساعدة له ، فيدخل ذلك السرور في قلبه نحوهم وينعدم الحسد والبغضاء ، ويتحقق ذلك كله طالما أن فريضة الزكاة قائمة بين المسلمين على أكمل وجه وفي جميع أنواع الأموال الزكوية.

وعلى الرغم من أن فريضة الزكاة شرعت بنص صريح من الآيات القرآنية وحددت السنة الشريفة مقاديرها وتفاصيلها ، غير أن هناك مصادر كسب برزت في حياة الناس تحتاج إلى مزيد من إلقاء الضوء عليها حتى يتوصل إلى التكييف الفقهي الصحيح لها ، تلكم المصادر هي : رواتب الموظفين ، وأجور العمال وإيرادات أصحاب المهن الحرة ونحوها. وقد برزت كمصادر للدخل لدى الأفراد في العصر الحاضر مقابل عملهم وجزاء جهدهم.

وسيعالج هذا البحث هذا الموضوع الهام والمعاصر ، وذلك من خلال المحاولة على الإجابة عن التساؤلات الآتية:

هل ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم أو الخلفاء الراشدين أو الأئمة الفقهاء آخذهم لزكاة الرواتب؟ هل كانت تعرف هذه الدخول بأسماء أخرى ؟ وإذا لم يتناولها السلف بالبحث والتفصيل فمتي ناقشها الفقهاء المعاصرون ، وما هي الآراء التي حولها ؟ وما مستند كل رأي ، وما الراجح منها؟ وعلى فرض وجوب الزكاة فيها ، كيف تزكى ؟ ومتي تزكى ؟ عند الحول أو عند القبض ، وكيف ينزل التطبيق إلى الواقع؟

تمهيد :أهمية الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة كموارد للكسب [١ ، ص ٢٥٦]

يطلق لفظ الراتب على ما يأخذه الإنسان بصفة مستمرة مقابل عمل يقوم به [٢ ، ص ١٨٧] ، جاء في *المعجم الوسيط* : (الراتب) : يقال رزق راتب : ثابت ودائم. ومنه الراتب الذي يأخذه المستخدم أجرا على عمله محدثة) [٣ ، جـ١ ، ص ٣٢٦].

أما إيرادات المهن الحرة ، فيراد به ما يحصل عليه أصحاب المهن الحرة في مقابل العمل الذي يقومون به كدخل الطبيب من عيادته الخاصة ودخل المحامي ، ومن في حكمهما.

وقديما كان يسمى أجور العمال (أعطيات) ، قال مالك في *الموطأ* : " قال القاسم بن محمد: وكان أبو بكر إذا أعطى الناس أعطياتهم يسأل الرجل هل عندك من مال وجبت فيه الزكاة ..." [٤ ، جـ١ ، ص ٢٤٥].

ولما كانت فئات الموظفين والعمال والمهنيين في مجملها تمثل ثقلا مقدرا في أي مجتمع، وأن رواتب بعضهم تفوق في أحيان كثيرة دخول كثير ممن يعملون في التجارة والزراعة، لذا كان لا بد من الاهتمام بالنظر في إيجاب الزكاة في أموالهم ، فإن ثبت شرعا أخذ الزكاة منهم كان ذلك طهرا لأموالهم، واستكمالا منهم لأركان دينهم وعونا منهم لإخوانهم المحتاجين ، لا سيما وقد أصبح للموظفين دخول عالية لأن فيهم الوزير، والمدير، والأستاذ الجامعي، والاستشاري الطبيب، والمحامي، وأمثالهم . كما أصبح الصناع والمهنيون يحصلون على نسب كبيرة من الدخول لقاء أتعابهم.

المبحث الأول: آراء الفقهاء وأدلتهم في حكم زكاة الرواتب وأجور العمل وإيرادات أصحاب المهن الحرة

لا شك أن رواتب الموظفين وأجور العمال وموارد المهنيين أصبحت في عصرنا الحاضر تمثل موارد ضخمة ومتجددة لدى عدد ليس بالقليل من أصحاب هذه الفئات ، وقد تباينت وجهات النظر لا في حكم الزكاة فيها فحسب ، بل في متى تزكى وفي مقدار الزكاة فيها ، ولعل مرد ذلك الخلاف للآتي:

١- لم يرد فيها نص صريح من كتاب أو سنة.

٢- لم تكن هذه الدخول معروفة في عهد النبوة ، وإن عرفت رواتب الجند والمرابطين في عهد أبي بكر والخلفاء من بعده ، وكانت تسمى الأعطيات ولكن دخول الوظائف وأجور العمال ونحوهما على الوجه المعروف في عصرنا الحاضر لم تكن معهودة للفقهاء في عصور الإسلام الأولى.

٣- الاختلاف في قياسها على المال المستفاد.

٤- الاختلاف بين الفقهاء في زكاة المال المستفاد ، هل تكون عند استفادته أو بعد الحول.

هذا وسنبدأ بقول الموجبين ومستندهم في ذلك ثم نعرض لقول المانعين ومستندهم كذلك.

المطلب الأول : قول الموجبين وأدلتهم

١- يقول الشيخ محمد الغزالي : إن من دخله لا يقل عن دخل الفلاح الذي تجب عليه الزكاة يجب أن يخرج زكاة .... فالطبيب والمحامي والمهندس والصانع وطوائف المحترفين والموظفين وأشباههم تجب عليهم الزكاة ، ولابد أن تخرج من دخلهم الكبير ، ولنا على ذلك دليلان:

الأول : عموم النص في قول القرآن الكريم: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَٰتِ مَا كَسَبْتُمْ ﴾ [سورة البقرة، آية: ٢٦٧]. ولا شك أن كسب الطبقات الآنفة الذكر كسب طيب يجب الإنفاق منه.

والدليل الثاني : أن الإسلام لا يتصور في حقه أن يفرض الزكاة على فلاح يملك خمسة أفدنة ، ويترك صاحب عمارة تدر عليه مقدار محصول خمسين فدانا ، أو يترك طبيبا يكسب من عيادته في اليوم الواحد ما يكسبه الفلاح في عام طويل من أرضه إذا أغلت بضعة أرادب من القمح ضربت عليه الزكاة يوم حصاده.

لا بد إذن من تقدير زكاة أولئك جميعا ، وما دامت العلة المشتركة التي يناط بها الحكم موجودة في الطرفين فلا ينبغي المراء في إمضاء القياس وقبول نتائجه [٥ ، ص ١٦٦ وما بعدها].

٢- وعرض الأساتذة : عبد الرحمن حسن ، ومحمد أبو زهرة وعبد الوهاب خلاف لهذا الموضوع في محاضرتهم عن الزكاة في حلقة الدراسات الاجتماعية عام ١٣٧٢هـ/١٩٥٢م بدمشق ، فأوجبوا فيه زكاة كسب العمل حيث قالوا : أما كسب العمل والمهن فإنه يؤخذ منه زكاة إن مضى عليه حول وبلغ نصابا.

واستدلوا على ذلك بقولهم : أما كسب العمل والمهن الحرة فإنا لا نعرف له نظيرا إلا في مسألة خاصة بالإجارة على مذهب أحمد رضي الله عنه ، فقد روي عنه أنه

قال فيمن أجر داره فقبض كراها وبلغ نصابا : أنه يجب عليه الزكاة إذا استفاده من غير اشتراط . وإن هذه في الحقيقة تشبه كسب العمل أو هو يشبهها ، فتجب الزكاة فيه إذا بلغ نصابا [٦ ، ص ٢٤٨]. ونص المسألة كما قال ابن قدامة : روي عن أحمد فيمن باع داره - يعني أجر داره - بعشرة آلاف إلى سنة ، إذا قبض المال يزكيه . إنما نرى أن أحمد قال ذلك لأنه ملك الدراهم في أول الحول وصارت دينا له على المشتري - أي المستأجر - فإذا قبضه زكاه للحول الذي مر عليه في ملكه ، كسائر الديون وقد صرح بهذا المعنى في رواية بكر بن محمد عن أبيه فقال : إذا أكرى دارا أو عبدا في سنة بألف ، فحصلت له الدراهم وقبضها زكاها إذا حال عليها الحول من حين قبضها ، وإن كانت على المكتري فمن يوم وجب [٧ ، جـ١ ص ٤٩٠].

٣- وأوجب يوسف القرضاوي في كتابه *فقه الزكاة* ، زكاة الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة ، واستدل على ذلك بأنه مال مستفاد فقال:

تؤخذ الزكاة من الرواتب ونحوها ..... والتكييف الفقهي الصحيح لهذا الكسب أنه مال مستفاد [٨ ، جـ١ ، ص ٤٩٠].

٤- ويقول حسين شحاته : ويخضع إيراد كسب العمال بنوعيه للزكاة ، واستدل على ذلك بقوله : ودليل خضوع إيراد كسب العمل بنوعيه للزكاة ثابت ومؤكد بما ورد في القرآن الكريم من آيات وبما بينه الرسول العظيم من أحاديث .وما روي عن السلف الصالح من اجتهادات.

أ- فقد ورد في القرآن الكريم قول الله عز وجل : ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَٰتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّآ أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ ﴾ [البقرة ، آية ٢٦٧]. ويعد إيراد العمل هو ما كسبه الإنسان من بذل الجهود العضلية والذهنية ، وهو كسب طيب يجب أن تؤدى زكاته ، مثله مثل الفلاح الذي يعمل ويكسب من الأرض ، والتاجر الذي يعمل ويكسب من التجارة ، والصانع الذي يعمل ويكدح من الصناعة.

ب- أما الأحاديث التي تؤكد وجوب الزكاة في إيراد كسب العمل بنوعيه- باعتباره مالا مستفادا - كثيرة منها قوله صلى الله عليه وسلم: "على كل مسلم صدقة" الحديث أخرجه البخاري كما في *فتح الباري* : كتاب الزكاة ، باب : على كل مسلم صدقة ، حديث رقم ١٤٤٥ [٩ ، جـ٣ ، ص ٣٠٧]. كما قال الرسول صلى الله عليه وسلم : " من استفاد مالا فلا زكاة عليه حتى يحول عليه الحول" [١٠ ، جـ٣، ص ٢٦]. رواه الترمذي عن ابن عمر مرفوعا وموقوفا ، وقال الموقوف أصح ، لأن فيه من طريق المرفوع عبد الرحمن بن زيد بن أسلم ضعيف في الحديث، ضعفه أحمد ابن حنبل وعلى بن المديني وغيرهما من أهل الحديث، وهو كثير الغلط ، وحكم الألباني على المرفوع بالضعف كما في كتابه *ضعيف الجامع الصغير وزياداته* [١١ ، ص ٧٨٠].

جـ - كما ورد عن الخلفاء الراشدين أخذهم زكاة المال من الأعطيات ومن المال المستفاد فيقول أبو عبيد : روي عن عائشة ابنة قدامة بن مظعون قالت : كان عثمان بن عفان رضي الله عنه إذا خرج للعطاء أرسل إلى أبي فقال إن كان عندك مال قد وجبت فيه الزكاة حاسبناك فيه من عطائك [١ ، ص ص ٢٥٤-٢٢٥].

٥- وممن قال بإخضاع الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة ونحوهاللزكاة، قياسا على زكاة المال المستفاد، كل من : أبو بكر الجزائري [١٢ ، ص ٣٣] ، ومحمد سعيد وهبه [١٣ ، ص ٢٣٣]، وعبد العزيز جمجوم [١٣ ، ص ٣٣] ، ومحمد كمال عطية [١٤ ، ص ص ٧١ – ٧٥ ، ١٢٣ – ١٢٦]. وسلطان بن محمد بن علي سلطان [١٥ ، ص ١١٩] ، ومحمود أبو السعود [١٦ ، ص ١٤٦ وما بعدها] ، ومحمود عاطف البنا [١٧ ، ص ١٧٦ وما بعدها] ، ومنذر قحف [١٨ ، ص ٧٣]، ويحيى أحمد مصطفى قللي [١٩ ، ص ٧٣] ، وجمعة محمد مكي [٢٠ ، ص ص ١٩٩ – ٢٠٤]، ومحمد العقلة [٢١ ، ص ١٦٤].

٦- ونص مرسوم فريضة الزكاة بالمملكة العربية السعودية رقم ٨٦٣٤ لعام ١٣٧٠هـ ولائحته التنفيذية الصادرة بالقرار الوزاري رقم ٩٣ وتاريخ ١٣٧٠/٨/٦هـ ،

١٣/٥/١٩٥١هـ وما لحق ذلك من مراسيم وتعديلات بإخضاع رؤوس الأموال وغلاتها وكل الواردات والأرباح والمكاسب التي تدخل على الأفراد والشركات من مزاولة تجارة ، أو صناعة ، أو أعمال شخصية ، أو ممتلكات ومقتنيات نقدية [٢٢ ، ص١٣٥].

٧- وقد جاء في ندوة الغرفة التجارية الصناعية بالرياض المنعقدة في ١٥/٦/١٤١١هـ ، ١/١/١٩٩١م ما نصه : والمملكة العربية السعودية منذ تأسيسها تقوم بجباية الزكاة الظاهرة كالزروع والثمار والمواشي ، أما الزكاة الباطنة كالنقود وعروض التجارة فكانت تترك للرعايا السعوديين ليدفعوها بمعرفتهم إلى أن صدر نظام جباية فريضة الزكاة بالمرسوم الملكي رقم ١٧/٢/٢٨/٨٦٣٤ لعام ١٣٧٠هـ / ١٩٥١هـ باستيفاء الزكاة الشرعية كاملة من جميع الأفراد والشركات الذين يحملون الرعوية السعودية ، ويستند نظام فريضة الزكاة على مجموعة من الخصائص أهمها : نظام جباية وفقا لأحكام الشريعة الإسلامية ، فالنظام لم يقصر في جباية الزكاة على عروض التجارة فقط ، بل شمل جميع الأموال سواء كانت ثروة عقارية كالعمارات أو صناعية كالمصانع أو مالية كالأوراق المالية ، وهذه الأموال يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات متميزة بحيث تتضمن كل مجموعة منها الأموال ذات الخصائص المشتركة ، فالأولى: رؤوس الأموال المنقولة كالأنعام ، والنقود ، وعروض التجارة ، والأوراق المالية ، أما الثانية : فتشمل الأموال الثابتة كالزروع ، والثمار ، والمستغلات كالعقار ، والمصانع ، أما الثالثة : فتشمل المال المستفاد ككسب العمل والرواتب والأجور والمكافآت وما في حكمها ودخل المهن الحرة مثل الإيرادات التي يحصل عليها الأطباء ، والمحامون ، والمحاسبون ، والمهندسون ، وغيرهم من أصحاب المهن الحرة والحرف [٢٣ ، ص ص ١٦ - ١٧].

٨- أفتت اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء بالمملكة العربية السعودية ، فتوى رقم ٢٨٢ وتاريخ ١١/١١/١٣٩٢هـ بوجوب الزكاة على من ملك نصابا من النقود

كالذي يوفره الموظف شهريا من مرتبه فتوى رقم ٢٨٢ ، وتاريخ ١٣٩٢/١١/١١هـ [٢٤ ، ص ص ١٥٨ - ١٥٩].

٩- ونصت وقائع وتوصيات مؤتمر الزكاة الأول بالكويت المنعقد في ٢٩ رجب ١٤٠٤هـ الموافق ١٩٨٤/٤/٣٠م على وجوب زكاة الأجور ، والرواتب ، وأرباح المهن الحرة ، وسائر المكاسب [٢٥ ، ص ص ٤٤٢- ٤٤٣].

١٠- ونصت المادة (٢٢) من قانون الزكاة بجمهورية السودان ، والبند (١١) و (١٢) لائحة الزكاة لسنة ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م على وجوب زكاة المرتبات ، والأجور ، والمكافآت ، والمعاشات ، ودخول أصحاب المهن الحرة والحرف [٢٦ ، ص ص ٧ - ٨].

المطلب الثاني : قول المانعين وأدلتهم

لم أطلع على قول يخالف في إخضاع الرواتب والأجور ودخول المهن الحرة للزكاة سوى ما أورده كوثر الأبجي [٢٧ ، ص ٣٥٦] ولم يسم قائله ، لكنه ذكر مستنده بقوله: ولكن يقابل هذا الرأي - أي رأي من أخضعها للزكاة - الرأي الثاني ويستند إلى ما يلي:

١- إن الثروات والدخول المستحدثة التي لم توجد في عهد النبي صلى الله عليه وسلم ولا في عصر الخلفاء الراشدين ووجدت فقط في عصرنا هذا وهي فقط التي يمكن الاجتهاد فيها بالقياس على سائر أنواع الزكاة بغرض إخضاعها للفريضة ، حيث إن كافة أنواع الثروات التي كانت موجودة في زمن النبي صلى الله عليه وسلم قد أخضعت للزكاة ، وعلى ذلك تشمل الزكاة كافة ثروات العصر . أما الدخل الناتج عن كسب العمل فقد كان موجودا زمن النبي صلى الله عليه وسلم وزمن الخلفاء الراشدين من بعده ، ومع ذلك فلم يخضعها أحد للفريضة ، ولو كان يمكن إخضاعها لما أغفلتها الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة.

٢- إن وجوب تزكية إيراد كسب العمل تخريجا على أنه مال مستفاد تخريج حديث رغبة في إخضاع هذا الإيراد ، ولو كان هو المال المستفاد المقصود به في مراجع الفقه الإسلامي لما استعصى تخريجه على علماء العصور السالفة.

٣- إن هذا المال سيخضع حتما للزكاة بعد استقطاع الأعباء العائلية متمثلا في زكاة النقدين ، فإذا كنا سنخضعه لزكاة كسب العمل فهل سنعفيه حينئذ من زكاة النقدين منعا للثني؟ وإذا كان الأمر كذلك فهل يجوز أن نخضع المال لزكاة تم تشريعها بالقياس ونعفي المال من زكاة أصلية ؟

٤- إن زكاة كسب العمل تشبيها بضريبة كسب العمل التي تخضع المرتبات والأجور وإيراد المهن الحرة للضريبة، ولا يصح أن نضيف للزكاة من المفاهيم والمبادئ الوضعية ، إلي جانب أن كسب العمل يخضع فعلا في معظم المجتمعات الإسلامية لضرائب وضعية، والمطلوب هو تخفيف الأعباء المالية على كسب العمل بصفة خاصة نظرا لأنه يعتمد على المقدرة الذهنية والعضلية للإنسان وهو معين سريع النضوب ويجب المحافظة عليه، فإذا كانت الضرائب واقعا مفروضا في المجتمعات الإسلامية فالأحرى بنا أن نخفف الأعباء المالية لا أن نضيف عبئا جديدا.

٥- إن الدولة المعاصرة تحتاج لإنفاق نفقات عامة كثيرة في نواح متعددة بخلاف مصارف الزكاة ، وعلى ذلك إذا كانت هناك إيرادات لم تفرض عليها الشريعة أصلا زكاة مثل كسب العمل - أي الرواتب والأجور ودخل المهن الحرة - فالأوجب أن تفرض عليها ضريبة تخصص حصيلتها للإنفاق في أوجه المصارف الأخرى التي تحتاجها الدولة ، بدلا من الاجتهاد الذي قد يصيب أو يخطئ في تشريع زكاة جديدة.

المطلب الثالث : مناقشة الأدلة والترجيح

١- الناظر في أدلة الموجبين يجدها تنحصر في الآتي:

أ) عموم النصوص من الكتاب والسنة [٢٠ ، ص ١٩٩] ، كاستدلالهم بعموم قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَـٰتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّآ أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ ﴾ [سورة البقرة، آية ٢٦٧] واستدلالهم بحديث : "على كل مسلم صدقة، قالوا يا نبي الله فمن لم يجد ، قال : يعمل بيده فينفع نفسه

ويتصدق.... " الحديث : أخرجه البخاري كما في *الفتح* في كتاب الزكاة ، باب على كل مسلم صدقة ، حديث رقم ١٤٩٥ [٩ ، جـ٣ ، ص ٣٠٧].

ب) القياس على المال المستفاد [٨ ، جـ١ ، ص ٤٩٠]:

والمال المستفاد : هو الكسب الذي يحصل عليه ليس من مال عنده ولا بديلا عنه بل استفاده بسبب مستقل كأجر عن عمل أو مكافأة أو هبة أو نحو ذلك سواء كان من جنس مال عنده أم من جنس غيره [٨ ، جـ١ ، ص ٤٩١ ؛ ١ ، ص ٢٥٧].

جـ) القياس على زكاة كسب الفلاح والتاجر والصانع [١ ، ص ٢٥٤]:

فكما يجب على الفلاح الذي يعمل ويكسب من تجارته والصانع الذي يعمل ويكدح من الصناعة، فكذا يجب على الموظف والعامل ونحوهما زكاة كسبهما، فالجميع كسب مقابل جهد عضلي أو ذهني.

قلت : أما استدلال الموجبين بعموم الآية ففي محله ، ويشهد له قول الإمام البخاري في صحيحه : في كتاب الزكاة : باب صدقة الكسب والتجارة : لقوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَـٰتِ مَا كَسَبْتُمْ ....﴾ إلى قوله تعالى: ﴿ وَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ غَنِىٌّ حَمِيدٌ ﴾ [سورة البقرة ، الآية ٢٦٧]. ونقل الحافظ ابن حجر عند شرحه هذا الباب أحاديث : منها ما أخرجه الطبري عن طريق هيثم عن شعبة ولفظه : "من طيبات ما كسبتم" قال من التجارة ، "ومما أخرجنا لكم من الأرض" قال من الثمار ... وعن علي : قال في قوله: ﴿ وَمِمَّآ أَخْرَجْنَا لَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ ﴾ قال: يعني الحب والثمر ، كل شيء عليه زكاة . وقال الحافظ ابن كثير في تفسيره لهذه الآية : يأمر الله عباده المؤمنين بالإنفاق والمراد به الصدقة ها هنا . قال ابن عباس ، من طيبات ما رزقهم الله ، من الأموال التي اكتسبوها [٢٨ ، جـ١ ، ص ٣٠٣].

أما استدلالهم لإيجاب الزكاة في الرواتب ونحوها بعموم حديث: "على كل مسلم صدقة" رواه البخاري كما في *الفتح*، كتاب الزكاة [٩ ، جـ٣ ، ص ٣٠٧]. فلا وجه له فيما أرى ، لأن المراد بالصدقة هنا : المعروف بعامة ، ويدل على ذلك بعض ألفاظ الحديث وما قاله شراح الحديث : فقد قال ابن حجر: وهل تلتحق هذه الصدقة بصدقة التطوع التي تحسب يوم القيامة من الفرض الذي أخل به؟ فيه نظر ، والذي يظهر لي أنها غيرها ، لما تبين من حديث عائشة المذكور : أنها شرعت بسبب عتق المفاصل حيث قال في آخر هذا الحديث : "فإنه يمسي يومئذ وقد زحزح نفسه عن النار" [٩ ، جـ٣ ، ص ٣٠٧].

وورد الحديث في صحيح مسلم بلفظ : "على كل سلامى من أحدكم صدقة فكل تسبيحة صدقة وكل تحميدة صدقة وكل تهليلة صدقة وكل تكبيرة صدقة وأمر بالمعروف صدقة ونهي عن المنكر صدقة ويجزئ من ذلك ركعتان يركعهما من الضحى" [٢٩ ، جـ١ ، ص ٤٩٩].

وقد أشار ابن حجر إلى ما ورد في لفظ مسلم : "ويجزىء من ذلك ركعتان يركعهما من الضحى" بقوله : وهذا يؤيد ما قدمناه : أن هذه الصدقة لا يكمل منها ما يختل من الفرض ، لأن الزكاة لا تكمل الصلاة ولا العكس ، فدل على افتراق الصدقتين . وإذا كانت الصدقة الواردة في هذا الحديث : "على كل مسلم صدقة" تفارق الصدقة التي تشمل الزكاة فلا وجه إذن - ولو من جهة العموم- للاستدلال بهذا الحديث على إيجاب زكاة الرواتب والأجور ونحوها.

أما إيجاب زكاة الرواتب والأجور ونحوها بالقياس على زكاة كسب الفلاح والتاجر والصانع فواضح ، لأن الجميع كسب مقابل جهد . أما وقد أوجب الشارع الزكاة في كسب الفلاح إذا بلغ مقدارا معينا ، وكذا التاجر فيمكن أن يقاس على ذلك إيجاب الزكاة في الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة.

٢ - أما ما استدل به المانعون فنجمله في الآتي:

أ) إن الدخل الناتج عن كسب العمل - رواتب وأجور وإيرادات مهن - كان موجودا زمن النبي صلى الله عليه وسلم وزمن الخلفاء من بعده فلم يخضعها أحد للفريضة ولو كان يمكن إخضاعها لما أغفلتها الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة.

ب) إن إيجاب الزكاة في إيرادات كسب العمل تخريجا على المال المستفاد تخريج حديث: رغبة في إخضاع هذا الإيراد ، ولو كان هو المال المستفاد المقصود به في مراجع الفقه الإسلامي لما استعصى تخريجه على علماء العصور السالفة.

جـ) إن هذا المال سيخضع لزكاة النقدين بعد استقطاع الأعباء العائلية ، فإذا أخضع لزكاة كسب العمل فترتب على ذلك إعفاءه من زكاة النقدين منعا للثني فهل يجوز إخضاع مال لزكاة تم تشريعها بالقياس ويعفى من زكاة أصلية ؟

د) إن زكاة كسب العمل - رواتب أو أجور أو إيراد مهن حرة - تشبه ضريبة كسب العمل التي تخضع المرتبات والأجور وإيرادات المهن الحرة للضريبة ولا يصح أن نضيف للزكاة من المفاهيم والمبادئ الوضعية.

الرد على ما استدل به المانعون

١- قولهم : إن كسب العمل كان موجودا زمن النبي صلى الله عليه وسلم وزمن الخلفاء من بعده ولم يخضعه أحد للزكاة!

يرد عليه ، بأن الدخول المكتسبة من عمل ومهن لم تكن ذات شأن في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم مقارنة بما هو عليه حال كثير من الرواتب والدخول الآن . فقد رتب رسول الله صلى الله عليه وسلم لعتاب بن أسيد لما ولاه مكة بعد الفتح درهمين كل يوم [٣٠ ، جـ ٣ ، ص ٣٥٩] ، وإذا كان الولاة من خيرة الناس لم تتجاوز رواتبهم هذا الحد فما بالك برواتب من هم دونهم إن رتبت لهم رواتب.

أما بعد عهد النبوة فقد ثبت أن ابن مسعود رضي الله عنه كان يزكي الأعطيات فيأخذ من كل ألف خمسة وعشرين.

وروى مالك في *الموطأ* عن ابن شهاب قال : " أول من أخذ من الأعطية الزكاة معاوية بن أبي سفيان" [٤ ، جـ١ ، ص ٢٤٦]. قال القرضاوي : لعله يريد أول من أخذها من الخلفاء، فقد أخذها قبله ابن مسعود كما ذكرنا ، أو لعله لم يبلغه فعل ابن مسعود ، فقد كان بالكوفة - يعني ابن مسعود - وابن شهاب بالمدينة [٨، ج١ ، ص ٥٠١].

ونقل أبو عبيد : أن عمر بن عبد العزيز كان إذا أعطى الرجل عمالته أخذ منها الزكاة، وإذا رد المظالم أخذ منها الزكاة وكان يأخذ الزكاة من الأعطية إذا خرجت لأصحابها [٣١ ، ص ٤٣٧].

٢- أما قولهم : إن إيجاب الزكاة فيها تخريج على المال المستفاد، تخريج حديث، فيجاب عليه : بأنه لما كان تعريف المال المستفاد يشمل هذه الدخول فلا وجه للتعليل بأن علماء العصور السالفة لم يخرجوه، فعدم تخريجهم له مرده إلى أن الدخول في تلك العصور لم تبلغ بأصحابها الغنى المشاهد اليوم. فمظاهر الغنى تبدو واضحة في عصرنا الحاضر على أصحاب الدخول العالية - من رواتب وأجور وإيرادات المهن الحرة - سواء في مأكلهم أو ملبسهم أو مسكنهم أو مركبهم.

٣- قولهم إن هذا المال يخضع لزكاة النقدين ... فلا وجه لإخضاعه لزكاة تم تشريعها بالقياس ويعفى من زكاة أصلية.

الرد : إن الرواتب وأجور العمل وإيرادات المهن كلها أموال تدفع لمستحقيها نقدا - غالبا- فإما أن تزكى - إن استحقت فيها الزكاة - عند القبض أو بعد الحول، على خلاف سيأتي بيانه في المبحث القادم . فما وجه القول بأن زكاة النقدين أصلية وزكاة كسب العمل شرعت بالقياس فهي ليست أصلية . مع أننا نقرأ في القرآن قوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَنفِقُواْ مِن طَيِّبَٰتِ مَا كَسَبۡتُمۡ وَمِمَّآ أَخۡرَجۡنَا لَكُم مِّنَ ٱلۡأَرۡضِ ﴾ [سورة البقرة ، آية ٢٦٧].

ونجد في السنة قوله صلى الله عليه وسلم: "... فأعلمهم أن الله افترض عليهم صدقة في أموالهم تؤخذ من أغنيائهم وترد على فقرائهم" رواه البخاري كما في *الفتح* [٩ ، جـ٣ ، ص٢٦١].

٤ - أما القول بأن زكاة كسب العمل - رواتب وأجور وإيرادات مهن حرة - تشبه ضريبة كسب العمل التي تخضع المرتبات .... للضريبة ، ولا يصح أن نضيف للزكاة من المفاهيم والمبادئ الوضعية.

الرد : إذا كانت الضريبة هي أقرب إلى الزكاة من حيث الوصف المالي المحاسبي في شكل كل منهما ، فإن الزكاة ليست في حقيقتها ضريبة على الإطلاق وذلك بالمعنى المتعارف عليه للضريبة . فالزكاة ركن عبادة خاصة بالمسلمين تتمثل في صورة تصرف مالي ، تتسم بالدوام ولا تتبدل أحكام الله فيها بتبدل الظروف الزمانية والمكانية. وبالتالي لا تستخدم لأهداف توجيهية موقوتة ، وإنما تتحقق بها أهداف ثابتة مخصصة روحية ومادية ، في حين أن الضريبة نظام مالي تصيب فيه الدولة وتخطئ ، فهو من فكر البشر تتبدل أحكامه بتبدل الظروف الزمانية والمكانية وتتحقق به في الأساس أهداف مادية بحتة ومختلفة [٣٢ ، ص ٣٣٠] . فلا وجه إذن للقول بأن زكاة كسب العمل ، أضيفت من مفهوم الضريبة ، بل هذا كسب توجب على صاحبه أداء فريضة الزكاة فيه - إن توافرت فيه شروطها - بأدلة شرعية.

الترجيح

مما سبق من عرض وتعليق على آراء وأدلة الفريقين - الموجبين والمانعين - يتضح لنا ترجيح القول بوجوب زكاة الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة ، فمن كان له كسب عمل - موظفا أو عاملا أو صاحب مهنة حرة - يفضل عن حاجته بقدر النصاب ، وجبت عليه الزكاة، لأنه يعد بذلك غنيا ، قال صلى الله عليه وسلم: "تؤخذ من أغنيائهم وترد على فقرائهم" أخرجه البخاري كما في *الفتح* [٩ ، جـ ٣ ، ص ٢٦١]. فالأغنياء كلهم فرضت عليهم الزكاة، سواء كان

هذا الغنى معبرا عنه بثروة تملك من ذهب ، أو فضة ، أو إبل ، أو غنم ، أو عروض تجارة ، أو زراعة ، فلا وجه لاستثناء أغنياء كسب العمل.

المبحث الثاني: كيفية زكاة الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول : نصاب الزكاة

اختلف الفقهاء الموجبون في تحديد قيمة النصاب فيها إلى ثلاثة أقوال:

الأول : اعتبار نصابها بنصاب الزروع والثمار ، فمن بلغ دخله ما قيمته خمسة أوسق أو خمسين كيلة مصرية أو (٦٥٣ كيلوجرام وزنا من أدنى ما تخرجه الأرض كالشعير) وجبت عليه الزكاة.

وعلة ذلك أن كسب العمل إيراد وثمرة مباشرة للعمل فيقاس على زكاة الزروع والثمار [٥ ، ص ص١٦٦ ١٦٨ ؛ ٢٣ ، ص ١٥٥].

الثاني : اعتبار نصابها نصاب النقود وحدوه بما قيمته ٨٥ جراما من الذهب ، أي ما يساوي عشرين مثقالا ، أو ٢٠٠ درهم من الفضة ، وذلك لأن الناس يقبضون رواتبهم وأجورهم وإيراداتهم بالنقود فالأولى أن يكون المعتبر هو نصاب النقود [٨ ، جـ١ ، ص ص ٥١٣ ٥١٤].

الثالث : اعتبار نصاب الرواتب والأجور على نصاب النقود أي ما يعادل ٨٥ جراما من ذهب أو ٢٠٠ درهم من الفضة ، واعتبار نصاب إيرادات المهن الحرة على الزروع والثمار. فيكون نصابها ما يعادل قيمته خمس أو سق أو (٥٠ كيلة مصرية) أو (٦٥٣ كيلو جرام وزنا من أدني ما تخرجه الأرض كالشعير) [١ ، ص ٢٥٨].

وعلة التفرقة في هذا - عندهم - أن كسب أصحاب الرواتب والأجور مصدره العمل فقط ؛ أما كسب أصحاب المهن الحرة فمصدره رأس المال والعمل.

قلت : ولعل هذا التميز في معدلات الزكاة حسب مصادر الأموال ملحوظ في الأفكار الضريبية المنادية بالتفرقة – في الضريبة – بين مال مصدره رأس المال وآخر مصدره العمل وثالث مصدره خليط الاثنين [٣٤، ص ٢٤٩].

ونرجح القول الثاني : لما ورد فيه من أن الجميع يتقاضون أجورهم بالنقود، إضافة إلى أن ما يتبقى لدى الواحد منهم بعد قضاء حاجاته وديونه إن وجدت، يكون عادة في صورة مدخرات نقدية والمال المدخر قد فرضت عليه الزكاة بمقدار ربع العشر.

كما يمكننا القول بأن قيمة معدني الذهب والفضة تتصف بالثبات النسبي في مقابل قيمة الزروع والثمار، فإنها تتأثر بعوامل بيئية أو محلية مما يجعلها لا تناسب أن يقاس على قيمتها نصاب زكاة الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة.

هذا ولا بد أن يكون مقدار النصاب المعتبر لوجوب الزكاة فيه من صافي الدخل ، يعني بعد خصم الديون الحالة - إن وجدت - والحد الأدني للمعيشة من الرواتب . كما تطرح النفقات والتكاليف من إيرادات أصحاب المهن الحرة فما بقي بعد هذا كله تؤخذ منه الزكاة إذا بلغ نصاب النقود.

وقد نص الحنفية على أنه يشترط في المال الذي تجب فيه الزكاة - بالإضافة إلى شرط النماء- شرط أن يكون نصابا فاضلا عن حاجته الأصلية، لأنه به يتحقق الغنى ، فالمال المحتاج إليه حاجة أصلية لا يكون صاحبه غنيا عنه [٣٥ ، جـ ٢ ، ص ٨٢٨].

واعتبر جمهور (الفقهاء المالكية والشافعية والحنابلة) شرط الفضل عن الحاجات الأصلية داخلا في شرط النماء ولا حاجة للنص على اشتراطه، قال ابن قدامة : الزكاة إنما تسقط عما أعد للاستعمال، لصرفه عن جهة النماء [٧ ، جـ٤ ، ص ٢٢٢].

وعلل الشربيني الخطيب عدم وجوب الزكاة في البقر العوامل التي يستخدمها صاحبها في حراثة الأرض ، بأنها لا تقتنى للنماء بل للاستعمال كثياب البدن ومتاع الدار [٣٦ ، جـ١ ، ص ٣٨٠].

وعد القرافي من شروط وجوب زكاة النقدين التمكين من التنمية قال: يدل على اعتباره إسقاط الزكاة عن العقار والمقتناة ومراده بالمقتناة أي ما يقتنيه المرء للاستعمال لا للنماء [٣٧ ، جـ٣ ، ص ٤٠].

وجاء في *فقه الزكاة* للقرضاوي: فالذي نرجحه ألا تؤخذ زكاة الرواتب والأجور إلا من " الصافي " وإنما قلنا تؤخذ من صافي الإيراد أو الرواتب ليطرح منه الدين الحال إن ثبت عليه ويعفى الحد الأدنى لمعيشته ومعيشة من يعوله ، لأن الحد الأدنى لمعيشة الإنسان أمر لا غنى له عنه ، فهو من حاجته الأصلية والزكاة إنما تجب في نصاب فاضل عن الحاجة الأصلية كما تطرح النفقات والتكاليف لذوي المهن فما بقي بعد هذا كله من راتب السنة وإيرادها تؤخذ منه الزكاة إذا بلغ نصاب النقود فما كان من الرواتب والأجور لا يبلغ في السنة نصابا نقديا - بعد طرح ما ذكرناه كرواتب بعض العمال وصغار الموظفين فلا تؤخذ منه الزكاة [٨ ، جـ٢ ، ص ٥١٧].

كيفية تقدير الحاجات الأساسية المعفاة من الزكاة

ينبغي أن يراعى في إعفاء الحاجات الأصلية من الزكاة من دخل الشخص ما يلي:

١- ما يكفيه هو ومن يعول من زوجة وأولاد ووالدين وسائر من تلزمه نفقته من الأقارب، على أن يكون ذلك في حدود القصد والاعتدال بلا إسراف ولا تبذير. قال صلى الله عليه وسلم: " كفى بالمرء إثما أن يضيع من يقوت" أخرجه أبو داود في كتاب الزكاة: باب في صلة الرحم [٣٨ ، جـ٢ ، ص ١٣٢] .وأخرجه الحاكم في *المستدرك* وقال: هذا حديث صحيح الإسناد ولم يخرجاه ووافقه الذهبي [٣٩ ، جـ١ ، ص ٤١٥] وحكم عليه الألباني بأنه حسن [٤٠ ، جـ١ ، ص ٣١٧].

٢- حالة الشخص ووضعه الاجتماعي وعلاقته بجيرانه وأقاربه وأصدقائه فينبغي أن تكون حاجته الأصلية لائقة به.

٣- ما على صاحب الدخل من ديون حالة ، لأن قضاء الديون الحالة من الحاجات الأساسية، وكذلك يلحق بالدين الالتزامات المالية المستوجبة عليه من قبل الجهات الرسمية كالضرائب والمساهمات الإلزامية فكلها تنقص الدخول حتما.

٤- أن تكون الجهة القائمة على جمع الزكاة منوطا بها تقدير الحد الأدني للمعيشة دوريا ويعلن ذلك حتى يفرق بين أصحاب الدخول القليلة فلا يدخلون،[1] وأصحاب الدخول البالغة النصاب فيدخلون.

المطلب الثاني : مقدار الزكاة الواجب

ذهب معظم الفقهاء المعاصرين إلى أن القدر الواجب في زكاة الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة هو ربع العشر فقط عملا بالنصوص التي أوجبت في النقود ربع العشر، ولأن دخل الفرد يعتمد على العمل وحده ومن ثم وجب تخفيف الزكاة عليه رعاية للطبقات العاملة واستئناسا بما عمل به ابن مسعود وعمر بن عبد العزيز رضي الله عنهم من اقتطاع الزكاة من

---

[1] لاحظ الباحث في تطبيق زكاة الرواتب والأجور في السودان بالنسبة للسودانيين العاملين بالخارج أنها تتم على النحو الآتي : في نهاية كل عام يحسب الراتب ثم يضرب في ١٢ ، وذلك باعتبار أن الزكاة تؤخذ من دخل الفرد في العام ، ثم يعفى له عن ٦٠٪ مقابل حاجاته الأصلية ثم تؤخذ الزكاة من الباقي وهو ما يعادل ٤٠٪ بنسبة ٢,٥٪ وهذا الإجراء فيه خطأ فاحش ، لأنه اعتبر كل من أعفي له عن ٦٠٪ من راتبه كان ذلك كاف له مقابل حاجاته الأصلية فيؤخذ من الباقي الزكاة إن بلغ النصاب.

وهذا الإجراء لا يكاد يستثني أحداً له أدنى راتب ، اللهم إلا إذا كان راتب الشخص يقل عن ٦٠٠ ريال سعودي ، مثلاً . لأن مبلغ (ال ٦٠٠) مضروب في ١٢ يساوي (٧٢٠٠) في العام ، فإذا خصمنا منه ما يعادل ٦٠٪ فيبقى له (٢٨٨٠) ريالاً من دخله في العام فهذا المبلغ يساوي قدر نصاب النقود ، فيؤخذ منه الزكاة . فأين الحد الفاصل بين الفقير والغني في هذا التطبيق ، وقد نص الفقهه على أن شرط المال الذي تجب فيه الزكاة أن يكون نصاباً فاضلاً عن حاجته الأصلية لأنه به يتحقق الغنى [٨، جـ٢ ، ص ٥١٧]. - ونرى تصحيحاً لهذا الخطأ في التطبيق أن يحدد وعاء الزكاة بمبلغ محدد حسب ظروف المعيشة في كل بلد ، وليكن مبلغ ٢٠٠٠ ريال سعودي لمن يعمل بالمملكة مثلاً ، فمن يبلغ راتبه هذا الحد يطبق عليه الإجراء السابق بأن يعفى له عن ٦٠٪ ، وتؤخذ الزكاة عن الباقي بنسبة ٢,٥٪ مع مراعاة ظروف كل شخص على حدة ، بمعنى أن من يثبت للمسؤولين أن له ظروفاً عائلية خاصة لا يكفيه هذا المبلغ المحدد (٢٠٠٠) أو ما زاد عنه فإنه لا يلزم شرعاً بدفع الزكاة إذا أثبت أن راتبه لا يكفيه لأنه بذلك لا يكون غنياً ، أما الاستمرار في تحصيل الزكاة على الوجه المذكور أعلاه فإنه أشبه بالضريبة لا الزكاة ، لأن الزكاة لا تجب إلا على الأغنياء لقوله صلى الله عليه وسلم: ((.. فأعلمهم أن الله افترض عليهم صدقة في أموالهم تؤخذ من أغنيائهم وترد على فقرائهم)) رواه البخاري ، كما في فتح الباري[٩ ، جـ٣ ، ص ٢٦١]. (المرجع زيارة ميدانية لموقع تحصيل زكاة العاملين بالخارج بالقنصلية السودانية بالمملكة العربية السعودية).

العطاء، إذا أعطوه، من كل ألف خمسة وعشرين [٢٥ ، ص ص ٤٤٢ص ، ٤٤٣ ؛ ٨ ، جـ١ ، ص ص ٥١٩ ، ٥٢٠ ؛ ٢١ ، ص ١٦٦].

وذهب البعض إلى التفرقة بين زكاة الرواتب والأجور من جهة وزكاة إيرادات المهن الحرة من جهة أخرى، فجعلوا مقدار الزكاة في الرواتب والأجور ٢.٥٪ وفي إيردادات المهن الحرة : إما ٥٪ إذا حسب على الإيراد الإجمالي ، أو ١٠٪ إذا حسب على الإيراد الصافي وذلك بعد استبعاد كافة التكاليف والمصاريف التي تكبدها المزكي في سبيل الحصول على الإيراد [١ ، ص ص ٢٥٨ ، ٢٥٩]. وقد سبق لأصحاب هذا القول أن فرقوا - كما في المطلب السابق - بين نصاب الزكاة في الرواتب والأجور فقاسوه على نصاب النقود ، بينما قاسوا نصاب إيرادات المهن الحرة على نصاب الزروع والثمار.

وكما سبق أن رجحنا - في المطلب الأول - القول بقياس نصاب الزكاة في الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة على نصاب النقود باعتبار أن الجميع يتقاضون أو يقبضون أجورهم بالنقود، فكذا هنا لا نرى وجها للتفرقة بين الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة في المقدار الواجب بل يلزم الجميع نسبة ٢.٥٪ باعتبار أن المصدر في الجميع العمل.

المطلب الثالث : اشتراط الحول وعدمه في زكاتها

سبق أن ذكرنا أن من الموجبين من اعتبر وجوب الزكاة في الرواتب والأجور وإيرادات المهن الحرة أنها مال مستفاد - مستفاد بسبب مستقل - ، وقد تعددت آراء الفقهاء حول زكاة المال المستفاد بسبب مستقل.

الرأي الأول : المال المستفاد من غير جنس ما عنده، إن كان نصابا استقبل به حولا وزكاه، ولا يضم إلى ما عنده بل له حكم نفسه ، وهذا قول الجمهور [٧ ، جـ ٤ ، ص ص ٧٥].

الرأي الثاني : أن الزكاة تجب فيه حين استفاده ، روي ذلك عن ابن مسعود وابن عباس ومعاوية من الصحابة والأوزاعي من التابعين [٧ ، جـ٤ ، ص٧٥].

ورجح ابن قدامة الرأي الأول - رأي الجمهور - حيث يشترط للمال المستفاد حولان الحول وذلك بقوله : "ولنا حديث عائشة ، عن النبي صلى الله عليه وسلم: لا زكاة في مال حتى

يحول عليه الحول" [٧ ، جـ٤ ، ص ٧٧]. والحديث أخرجه ابن ماجة باب من استفاد مالا من كتاب الزكاة ، وصححه الألباني : في كتابه *صحيح سنن ابن ماجة* [٤١ ، جـ ٢ ، ص ٩٨].

ورجح بعض الفقهاء المعاصرين الرأى الثاني ، القاضي بوجوب إخراج زكاة المال المستفاد في الحال ، وذلك استنادا إلى حكمة تشريع الزكاة ومصلحة الإسلام و المسلمين في عصرنا هـذا ، وإلى أن اشتراط الحول في كل مال - حتى المستفاد منه - ليس فيه نص في مرتبة الصحيح أو الحسن تقيد النصوص المطلقة ، ولذا اختلف الصحابة والتابعون فيه باعتباره من الأمور الاجتهادية [٨ ، جـ ١ ، ص ص ٥٠٥ - ٥١٠].

والواقع أن القول باستحقاق الزكاة في المال المستفاد حين استفادته لا يمنع من اعتبار الحول في إخراج زكاته ، وذلك بأن تحدد الفترة التي تتخذ أساسا لتحديد النصاب ومقدار الواجب ، فيضم ما يحصل عليه الموظف أو العامل أو صاحب المهنة الحرة من إيرادات صافية خلال السنة ، فتؤخذ منها الزكاة متى بلغت نصاب النقود بعد خصم الديون الحالة وتكاليف الحصول على الدخل ، وما يلزم من حاجته الأصلية.

فلو قدرنا أن دخل موظف أو عامل أو صاحب مهنة حرة يبلغ في الشهر أربعة آلاف ريال فإن حاصل إيراده السنوي يكون (٤٨٠٠٠) ريال ، فيقتطع من هذا المجموع ما عليه من ديون حالة أثناء السنة وما عليه من نفقات لنفسه ولمن يعول شرعا أثناء السنة ، فإذا كان المتبقي بعد هذا الاقتطاع يبلغ نصاب النقود زكي المقدار الباقي في نهاية الحول ، الذي يحدد بدايته صاحب الدخل بأن يجعل له شهرا يستقبل به العام ، فإذا جاء ذلك الشهر الذي أكمل به الحول ، يحسب ما بقي لديه من مال ، فيخرج زكاته إن بلغ نصابا . ولو لم يكن قد مر على آخر دفعة حصل عليها سوى بضعة أيام.

ووفقا لاحتمال إنفاق المرء لهذا المال الفاضل في حاجته في أغراض أخرى بأن يشتري به أصولا ثابتة أو عقارا قبل نهاية الحول ، فإننا نرى أن يحدد الفرد من خلال شهر واحد متوسط نفقاته ثم ما فضل له من دخله يصبح هو وعاء الزكاة خلال الشهر ، ثـم يضرب في اثني عشر ويخرج الزكاة بنسبة ٢,٥٪ من المجموع ، فكأنه قد وزع قدر الزكاة على شهور السنة تقديرا ،

فيصبح هذا المقدر هو الواجب عليه كزكاة في ذمته في حال إنفاقه للفاضل عن حاجته الأ صلية في أغراض أخرى خلال العام.

المطلب الرابع : حالات تطبيقية

١ - حالات تطبيقية على زكاة الرواتب والأجور

حالة (١)

موظف يعمل براتب شهري قدره ٦٥٠٠ ريال، وليس له مصدر سوى هذا الراتب ، فإذا علم أن نفقاته تقدر بـ ٣٨٠٠ ، وأن سعر الجرام من الذهب ٣٠ ريالا ، فما قيمة الزكاة المستحقة عليه ؟

الإيراد الكلي خلال العام = ٦٥٠٠ × ١٢ = ٧٨٠٠٠ ريال

يطرح مبلغ حاجاته الشخصية الأصلية = ٣٨٠٠ × ١٢ = ٤٥٦٠٠ ريال

صافي الإيراد الفاضل عن حاجاته = ٣٢٤٠٠

النصاب المقرر = ٨٥ × ٣٠ = ٢٥٥٠

إذن صافي إيراد هذا الموظف الفاضل عن حاجاتـه يزيد على النصاب ويخضع للزكاة بمعدل ٢.٥٪.

قيمة الزكاة المستحقة (٣٢٤٠٠ × ٢,٥٪) ١٠٠٠ = ٨١٠ ريالات

الزكاة الشهرية المستحقة : ٨١٠ ÷ ١٢ = ٦٧,٥ ريال

حالة (٢)

موظف أو عامل يعمل براتب شهري قدره ٢٢٠٠ ريال وليس له مصدر دخل سوى هذا الراتب، فإذا علم أن نفقاته الشهرية تقدر بـ ٢٠٠٠ ريال وأن سعر الجرام من الذهب ٣٠ ريالا ، فما هي قيمة الزكاة المستحقة عليه ؟

الإيراد الكلي خلال العام = ٢٢٠٠ × ١٢ = ٢٦٤٠٠ ريال

طرح مبلغ حاجاته الشخصية = ٢٠٠٠ × ١٢ = ٢٤٠٠٠ ريال

صافي الإيراد الفاضل عن حاجاته = ٢٤٠٠

النصاب المقرر = ٨٥ × ٣٠ = ٢٥٥٠

إذن من مقارنة الفاضل له عن حاجاته من دخله نجده دون النصاب فلا زكاة عليه.

٢ - حالات تطبيقية على زكاة إيرادات المهن الحرة

حالة (١)

طبيب له عيادة خاصة بها ثلاثة ممرضين وعامل، فإذا كانت إيراداته ومصروفاته بالريال السعودي خلال عام ١٤١٨هـ كالآتي:

٣٥٠٠٠ إيجار العيادة
٢٥٠٠٠ بدل سكن
٨٢٠٠٠ رواتب
٦٠٠٠٠ آلات طبية (معدل إهلاك ١٥٪) = ٩٠٠٠
١٥٠٠٠٠ أثاث (معدل إهلاك ١٠٪) = ١٥٠٠٠
٤٠٠٠٠ مكيفات (معدل إهلاك ١٠٪) = ٤٠٠٠٠
٢٥٠٠٠ أجهزة طبية (معدل إهلاك ٣٠٪) = ٧٥٠٠
٢٠٠٠٠ إيجار جهاز أشعة
١٠٠٠٠ أدوات طبية مستهلكة
٢٤٠٠٠ مصروفات كهرباء
٥٥٠٠ مواد تنظيف
٥٠٠٠ غيارات طبية
٤٠٠٠ كتب طبية
٩٠٠٠ أدوات مشتراة
١٣٠٠٠٠ إيرادات طبية
١٠٠٠٠٠ فحوصات عامة
٦٠٠٠٠ إيرادات المختبر
٧٠٠٠٠ إيرادات العمليات
٥٥٠٠٠ أتعاب حقن
٧٥٠٠٠ إيرادات الأشعة

المطلوب استخراج حساب الزكاة المستحقة على هذا الطبيب لعام ١٤١٨هـ إذا علم أن نفقات حاجاته الأصلية تقدر بمبلغ ٥٠٠٠ ريال وأن سعر الجرام للذهب خلال ذلك العام ٣٠ ريالا تقريبا.

الجواب

أولا : إيرادات العام

	ريال	
إيرادات طبية	١٣٠٠٠٠	
فحوصات عامة	١٠٠٠٠٠	
إيرادات المختبر	٦٠٠٠٠	
إيرادات عمليات	٧٠٠٠٠	
اتعاب حقن	٥٥٠٠٠	
إيرادات الأشعة	٨٥٠٠٠	
المجموع		٥٠٠٠٠٠

ثانيا: مصروفات العام

موارد : أدوات طبية مستهلكة	١٠٠٠٠	
غيارات طبية	٥٠٠٠٠	
كتب طبية	٤٠٠٠٠	
أدوية	٩٠٠٠	
مواد تنظيف	٥٥٠٠	
المجموع (لمصروفات الموارد)		٣٣٥٠٠
أجور : رواتب	٨٢٠٠٠٠	
بدل سكن	٢٠٠٠٠	
ايجار جهاز أشعة	٢٠٠٠٠	
المجموع (للرواتب)		١٢٢٠٠٠

إهلاك : ألات طبية ١٥٪	٩٠٠٠	
أثاث ١٠٪	١٥٠٠٠	
مكيفات ١٠٪	٤٠٠٠	
أجهزة طبية ٣٠٪	٧٥٠٠	
المجموع (للإهلاكات)		٣٥٥٠٠

مصروفات أخرى:

إيجار	٣٥٠٠٠	
مصاريف كهرباء	٢٤٠٠٠	
المجموع (للمصروفات الأخرى)		= ٥٩٠٠٠
مجموع الكلي للمصروفات		= ٢٥٠٠٠٠

صافي الإيراد في العام = (٥٠٠٠٠٠ ٢٥٠٠٠٠) = ٢٥٠٠٠٠

ثم يطرح صافي حاجات نفقاته الأصلية في العام = ٥٠٠٠٠

إذن يصبح وعاء الزكاة = ٢٥٠٠٠٠ ٥٠٠٠٠ = ٢٠٠٠٠٠

نصاب النقود = ٨٥ × ٣٠ = ٢٥٥٠

إذن الفاضل من دخله بعد خصم تكاليف الحصول على الدخل وما يلزم حاجاته الأصلية على النصاب ويخضع لزكاة النقود بمعدل ٢,٥٪ .

فتكون قيمة الزكاة المستحقة عن العام ١٤١٨هـ لهذا الطبيب عن دخله في عيادته الخاصة كالآتي : = (٢٠٠٠٠٠ × ٢٥) ١٠٠٠ = ٥٠٠٠ ريال

أما عن الشهر = ٥٠٠٠ / ١٢ = ٤١٦ ريالا تقريبا

الحالة (٢)

محاسب قانوني يعمل في مكتب خاص ، وكانت مصروفاته وإيراداته بالريال السعودي خلال عام ١٤١٨هـ

إيرادات العام = ٤٥٠٠٠٠

إيجار	= ٢٤٠٠٠
رواتب	= ١٢٠٠٠٠
مصروفات كهرباء	= ٦٠٠٠
مكيفات (معدل إهلاك ١٠٪)	= ٢٥٠٠٠
أجهزة حاسوب (معدل إهلاك ١٠٪)	= ٣٠٠٠٠
أثاث (معدل إهلاك ١٠٪)	= ١٥٠٠٠
مصروفات : تلفون، تلكس، بريد	= ٥٠٠٠

المطلوب استخراج حساب الزكاة عليه خلال عام ١٤١٨هـ إذا كانت نفقات حاجاته الأصلية تقدر بمبلغ ٤٢٠٠٠ ريال وأن سعر جرام الذهب خلال ذلك العام ٣٥ ريالا تقريبا.

الجواب

أولا : الإيرادات ٤٥٠٠٠٠

ثانيا المصروفات:

إيجار	= ٢٤٠٠٠
رواتب	= ١٢٠٠٠٠
مصروفات كهربائية	= ٦٠٠٠
إهلاك مكيفات	= ٢٥٠٠
إهلاك أجهزة حاسوب	= ٣٠٠٠
إهلاك أثاث	= ١٥٠٠
مصروفات : تلفون وخلافه	= ٥٠٠٠
نفقة حاجاته الأصلية	= ٤٢٠٠٠
المجموع	٢٠٤٠٠٠

إذن صافي الإيراد : ٤٥٠٠٠٠ − ٢٠٤٠٠٠ = ٢٤٦٠٠٠

نصاب النقود = ٨٥ × ٣٥ = ٢٩٧٥

إذن الفاضل من دخله بعد خصم تكاليف الحصول على الدخل وما يلزم من حاجاته الأصلية يزيد عن النصاب ويخضع لزكاة النقود بمعدل ٢,٥٪ فتكون قيمة الزكاة المستحقة عليه لعام ١٤١٨هـ كالآتي:

(٢٤٦٠٠٠ × ٢٥) ١٠٠٠ = ٦,١٥٠ ريالا

أما عن الشهر فتكون ٦,١٥٠ ١٢ = ٥١٢,٥ ريال تقريبا .

الخاتمة في أهم النتائج

١- إن الرواتب والأجور والمهن الحرة أصبحت تمثل نسبة كبيرة من مصادر الدخل لدى الكثيرين من أفراد المجتمعات ، فارتفع بذلك عدد غير قليل إلى درجة الغنى مما يستوجب عليهم الزكاة

٢- إن هذه الزكاة تختص بالدخل وليست بالثروة أو رأس المال فالمقصود هنا الدخل الدوري والمتجدد.

٣- إن هذه الزكاة شخصية ، قياسا على سائر الزكوات الأمر الذي يستوجب مراعاة الأعباء العائلية والشخصية الضرورية للمكلف وتكاليف الحصول على الدخل والديون ، فإن بلغ الفاضل عن ذلك قيمة نصاب النقود زكي و إلا فلا.

٤- إن تقدير الحوائج الأصلية يختلف من شخص لآخر وذلك باختلاف ظروف كل فرد واختلاف أفراد الأسرة مما يجعل تقدير هذه الحوائج يخضع لتقدير المزكي نفسه طبقا لظروفه الخاصة وتقدير القائم على الزكاة .

٥- على الجهات المختصة تحديد تكاليف المعيشة دوريا (خلال كل عام) يراعى فيها الظروف المعيشية التي يعيشها الناس، على أن يقدر ذلك بعناية ومن أهل الاختصاص، حتى لا تؤخذ الزكاة من غير أهلها.

٦- يجب على كل موظف أو عامل أو صاحب مهنة حرة أن يتقي الله في كسبه فلا يبخل بحق الله إن كان مستحقا ، حتى يطهر نفسه وماله بهذه الشعيرة العظيمة وهي

الزكاة ، فإن لم تقم الجهات الرسمية بتحصيلها لزم على كل فرد القيام بذلك لأنها فريضة عينية - أي متعينة على من وجبت عليه.

المراجـــــع

[١] شحاتة ، حسين . *محاسبة الزكاة ، مفهوما ونظاما وتطبيقا* . القاهرة: دار التوزيع والنشر ، د.ت.

[٢] الشرباصي ، أحمد . *المعجم الاقتصادي الإسلامي*. بيروت : دار الجيل ، ١٤٠١هـ .

[٣] *المعجم الوسيط* . ط٢. القاهرة: مجمع اللغة العربية ، د.ت.

[٤] مالك ، الإمام مالك بن أنس . *الموطأ* . صححه وعلق عليه محمد فؤاد عبد الباقي . بيروت: دار إحياء التراث ، د.ت.

[٥] الغزالي ، محمد . *الإسلام والأوضاع الاقتصادية* . القاهرة: دار الصحوة للنشر ، ١٩٨٧م.

[٦] حلقة الدراسات الاجتماعية . *محاضرات عن الزكاة* . ط ٧ . دمشق: جامعة الدول العربية ، ١٣٧٢هـ/١٩٧٢م.

[٧] ابن قدامة ، موفق الدين أبو محمد عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي . *المغني* . تحقيق عبد الله التركي وعبد الفتاح الحلو. ط ٣ . الرياض : دار عالم الكتب، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.

[٨] القرضاوي ، يوسف ، *فقه الزكاة* . ط ١٢ . بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٥م.

[٩] ابن حجر ، أحمد بن علي العسقلاني . *فتح الباري* . د.م. : بيروت: المكتبة السلفية، .د.ت.

[١٠] الترمذي ، أبو عيسى ، محمد بن عيسى بن سورة . *سنن الترمذي*. إسطنبول: ، المكتبة الإسلامية باستنبول ، ١٩٨١م .

[١١] الألباني ، محمد ناصر الدين . *ضعيف الجامع الصغير وزياداته* . ط ٣. بيروت : المكتب الإسلامي، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

[١٢] الجزائري ، أبو بكر جابر . *الجمل في زكاة العمل* . المدينة المنورة : مطابع الرشيد، ١٤٠٢هـ.

[١٣] وهبة ، محمد سعيد ، وعبدالعزيز جمجوم . *الزكاة في الميزان* . جدة : تهامة للنشر، ١٤٠٥/١٤٠٤هـ ، ١٩٨٨/١٩٨٤م .

[١٤] عطية ، محمد كمـال . *حالات تطبيقية في الزكاة* . ط ١ . الإسكندرية: منشأة المعارف ، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م.

[١٥] سلطان ، سلطان بن محمد بن علي . *الزكاة ، تطبيق محاسبي* . الرياض : دار المريخ للنشر، د. ت.

[١٦] أبو السعود ، محمود . *فقه الزكاة المعاصر*. ط ٢. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع، ١٤٢١هـ/١٩٩٢م.

[١٧] البنا ، محمود عاطف . *نظام الزكاة والضرائب في المملكة العربية السعودية* . ط ١. الرياض: دارالعلوم، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م.

[١٨] قحف ، محمد منذر . *المواد العلمية لبرنامج التدريب على تطبيق الزكاة في المجتمع الإسلامي المعاصر* . ط ١ . جدة: المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب ، البنك الإسلامي للتنمية ، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥هـ.

[١٩] قللي ، يحيى أحمد مصطفى . *دراسات في الزكاة والمحاسبة الضريبية ، مع التطبيق على المملكة العربية السعودية* . الرياض : دار المريخ ، د.ت.

[٢٠] مكي ، جمعة محمد . *زكاة الأموال وكيفية أدائها في الفقه الإسلامي* . القاهرة : دار الهدى ، د.ت.

[٢١] العقلة ، محمد . *أحكام الزكاة والصدقة* . ط ١ . عمان: مكتبة الرسالة الحديثة ، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢هـ.

[٢٢] *المجموعة السعودية لأنظمة الزكاة والصدقة والضرائب والطوابع والأوامر والقرارات والمنشورات الصادرة بشأنها* . جمع وترتيب سعيد محمد علي آدم . ط ٢ . جدة: دار الأصفهاني ، ١٣٨٢هـ.

[٢٣] *ندوة فريضة الزكاة وضريبة الدخل* . الرياض : الغرفة التجارية الصناعية ، المملكة العربية السعودية (المنعقدة في ١٥/٦/١٤١١هـ ، ١/١/ ١٩٩١م).

[٢٤] *مجلة البحوث الإسلامية* . (١٤٠٣/ ١٤٠٤هـ).

[٢٥] *أبحاث وأعمال مؤتمر الزكاة الأول* . الكويت : بيت الزكاة، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م .

[٢٦] *اللائحة الزكاة لسنة ١٤١٣هـ /١٩٩٣م* . الخرطوم: ديوان الزكاة ، جمهورية السودان.

[٢٧] الأبجي ، كوثر. *محاسبة الزكاة والضرائب في دولة الإمارات العربية* . ط١. دبي: دار القلم ، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

[٢٨] ابن كثير، الحافظ بن كثير القرشي الدمشقي . *تفسير القرآن العظيم* . ط ٥ . بيروت: مؤسسة الكتب ١٤١٦هـ /١٩٩٦م.

[٢٩] مسلم ، أبو الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري . *صحيح مسلم* . الرياض : رئاسة البحوث العلمية ، ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م.

[٣٠] ابن الأثير، علي بن أبي الكرم ، محمد بن عبد الكريم الشيباني . *أسد الغابة في معرفة الصحابة* . بيروت: دار إحياء التراث العربي ، د.ت.

[٣١] ابن سلام ، أبو عبيد القاسم بن سلام . *الأموال* . تحقيق محمد خليل هراس . بيروت : دار الكتب العلمية ، د.ت.

[٣٢] المركز الإسلامي لأبحاث الاقتصاد الإسلامي . *كتاب الاقتصاد الإسلامي* . ط١. مكة المكرمة: جامعة الملك عبد العزيز، ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م.

[٣٣] شحاتة، شوقي إسماعيل . *محاسبة زكاة العمل ، علما وعملا* . ط ١. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠م.

[٣٤] *الاقتصاد الإسلامي ، بحوث مختارة من المؤتمر العالمي للاقتصاد الإسلامي* . جدة: جامعة الملك عبد العزيز، المركز العالمي لأبحاث الاقتصاد الإسلامي، ١٩٨٥م.

[٣٥] الكاساني ، علاء الدين أبو بكر بن مسعود . *بدائع الصنائع*. القاهرة: مطبعة الإمام ، ١٩٧٢م.

[٣٦] الخطيب ، الشربيني . *مغني المحتاج* . القاهرة : مطبعة مصطفى البابي الحلبي ، ١٩٥٨م.

[٣٧] القرافي ، شهاب الدين أحمد بن إدريس . *الذخيرة* . تحقيق محمد الحجي . ط ١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٤م.

[٣٨] أبو داود سليمان بن الأشعث . *سنن أبي داود* . إسطنبول : دار الدعوة ، د .ت.

[٣٩] الحاكم ، أبو عبد الله محمد بن عبد الله . *المستدرك على الصحيحين* . ط ١ . حيدر آباد : مطبعة مجلس دائرة المعارف الإسلامية، ١٣٤١هـ.

[٤٠] الألباني ، محمد ناصر الدين . *صحيح سنن الترمذي ، باختصار السند*. ط ١. الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م.

[٤١] الألباني ، محمد ناصر الدين . *صحيح سنن ابن ماجة* . ط ١ . الرياض: مكتبة المعارف، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م.

Zakat (Alms-Tax) of Salaries, Wages and Earnings of Free Professions

Ballah Al-Hassan Omar Mussad
Assistant Professor, Dept. of Islamic Studies, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. *Zakat* is of high importance in Islam, as it occupies the third pillar of Islam after the *shahadah* and the *salat*. There have been intensive studies pertaining to *zakat* by early and contemporary scholars, due to the fact that it is given a great importance by the Lawgiver and because it has a close relationship with the financial life of people. This study is mainly concerned with *zakat* of new financial earnings such as salaries, wages and earnings of private sectors. These items of income have a great value on man's daily life. This study revealed the juristic views concerning *zakat* of the above mentioned items, In addition, it highlights the evidence, the discussion and the preponderance. The research concluded the predominance of the opinion which states that *zakat* of the above mentioned items is obligatory. The study also gave an explanation about the methods, the rates and examples of how to apply it.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٧٠٥-٧٢٩ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

أهمية التربية الإسلامية في المحافظة على المال العام

عبدالرحمن صالح عبدالله

مستشار مناهج التربية الإسلامية، وزارة التربية والتعليم،

مسقط ، سلطنة عُمان

(قدم للنشر في ١٤٢٠/١٢/٢٩ ؛ وقبل للنشر في ١٤٢١/٢/١٩هـ)

ملخص البحث. تهدف الدراسة إلى معرفة بعض مظاهر الاعتداء على المال العام، والأسباب التي تؤدي إلى ذلك، ثم تحديد دور التربية في المحافظة على المال العام. فالدراسة معنية بتوضيح المفاهيم والاتجاهات والأساليب التي يمكن أن يتبعها المربون للمحافظة على المال العام. ولتحقيق هذه الأهداف استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

والمال في الاصطلاح كل ما له قيمة، ويمكن حيازته والانتفاع به. وهو في الاصطلاح ما يتوافر فيه ثلاثة شروط هي: أن يكون له قيمة، وأن يكون حيازة ذلك الشيء ممكنة، وأن يكون مما ينتفع به. والمال العام هو ما تعود ملكيته إلى الأمة.

حددت الآيات القرآنية التي وردت فيها كلمة المال. ثم صنف من تعلق بهم المال في إحدى الفئات التالية: مؤمن، وكافر، وعام؛ أي لم يحدده النص. أما فيما يتعلق بالاتجاه نحو المال كما جاء في تلك الآيات، فقد صنف في إحدى الفئات التالية: اتجاه إيجابي، واتجاه سلبي، وسكوت عن الاتجاه؛ أي أن المال لم يمدح ولم يذم.

لقد أثبتت نتائج الدراسات التي أجريت في عدد من الدول الغربية أن من بين العوامل المؤدية إلى الاعتذار: ضعف سيطرة الأسرة على أفرادها، وإضفاء صفة البطولة على بعض تصرفات المجرمين، وتعاطي المخدرات، وفقد بعض الطلاب الطموح للوصول إلى مستوى تحصيلي مناسب. وأوضحت الدراسة أهمية اكتساب الطلاب بعض المفاهيم الأساسية، مثل: المال العام، والاستخلاف والتسخير، والجزاء، والدولة، والعبادة. ومراقبة النفس ومحاسبتها أهم قيمة ينبغي غرسها في النفوس. ولا بد أن يستشعر الفرد أن الله سبحانه وتعالى يراقبه في كل تصرف يقوم به. وهذا لا يتحقق إلا بتنوع أساليب التعليم والتعلم. وأبرزت الدراسة أهمية القدوة في تنمية قيمة المحافظة على المال العام.

مقدمـــــــة

خلق الله ﷻ الإنسان وكرمه ، وهيأ له الأسباب التي تساعده على حمل الأمانة التي كلف بها . وكل إنسان يعيش في بيئة اجتماعية ، وتحيط به بيئة طبيعية مسخرة له . قال ﷻ : ﴿ أَلَمْ تَرَوْا۟ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ ﴾ [لقمان: ٢٠] ، فهذه الآية الكريمة تبين أن كل ما في السماوات من شمس، وقمر، ونجوم ، وكل ما في الأرض من معادن، وبحار، وأنهار، وثمار، هي لمنفعة الإنسان [١ ، جـ١ ، ص١٥٩].

والإنسان لديه ميل فطري لامتلاك بعض ما يوجد في بيئته، فكل فَرْدٍ من أفراد أي مجتمع من المجتمعات يميل لامتلاك بيت خاص به، ويحب أن يكون لديه مال ينفق منه على نفسه ؛ لكنه في الوقت ذاته يشارك غيره استخدام أشياء أخرى لا تخضع للملكية الفردية، مثل الأنهار ، وشواطئ البحار ، والطرقات العامة . وقد يحسن المرء استخدام ماله الخاص ، وما يشترك فيه من مال مع الآخرين ، كما أنه قد يستخدمه بصورة سيئة . وهذا يعتمد على عوامل عدة يأتي في مقدمتها نوعية التربية التي يتلقاها الفرد . فبعض السفهاء يبذرون أموالهم ، ولا ينتفعون بها. ووصف القرآن الكريم المبذرين بأنهم إخوان الشياطين . وهناك عدد أكبر من هؤلاء يقومون بالاعتداء على الممتلكات العامة التي يشترك المجتمع في الانتفاع بها. وظاهرة الاعتداء على الممتلكات العامة أو سوء استخدامها تنتشر في المجتمعات بدرجات متفاوتة . ولا يكاد يخلو منها مجتمع واحد. والاعتداء أو سوء الاستخدام قد يقع من أفراد ينتمون لفئات عمرية مختلفة ؛ أي قد يقترفه الصغار والكبار. ويترتب على هذا الاعتداء خسارة كبيرة لأفراد المجتمع جميعا.

لقد عني المسلمون بتنظيم موارد الدولة منذ صدر الإسلام ؛ وتجلى حرصهم في ظهور المؤلفات التي تبحث في هذا المجال ، ومن هذه المؤلفات : كتاب *الخراج* لأبي يوسف القاضي المتوفى عام ١٨٢هـ/٧٩٨م ، وكتاب *الخراج* ليحيى بن آدم القرشي المتوفى عام ٢٠٣هـ/٨١٨ م، وكتاب *الأموال* لأبي عبيد القاسم بن سلام المتوفى عام ٢٢٤هـ/٨٣٨ م. كما أن الدول المعاصرة تحرص على ضبط مواردها كي تنفق منها على المشاريع التنموية ؛ ولهذا ازدادت أهمية التخطيط

وبخاصة في مجال الواردات والمصروفات. كما قامت الدول بسن تشريعات للمحافظة على وارداتها وللمحافظة على ممتلكاتها.

ومع أن المحافظة على المال العام من القضايا المهمة التي تهم التربية ، إلا أن الدراسات التي تبحث في هذا الموضوع في البلاد العربية شديدة الندرة. وبالرجوع إلى قاعدة البيانات التربوية ERIC اتضح أن مئات الدراسات أجريت في الغرب في السنوات الخمس الأخيرة ؛ بينما لم أحصل بعد الاستعانة بمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية ـ وهو مركز متخصص ، وبه بنك معلومات إسلامي متميز ـ إلا على بضع دراسات ؛ ولم يناقش أي منها البعد التربوي للقضية. ولهذا فإن مشكلة الاعتداء على المال العام مشكلة جديرة بالدراسة.

أهداف الدراسة

للدراسة مجموعة من الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

١ـ ما مفهوم التربية ؟

٢ـ ما مفهوم المال ؟

٣ـ ما مفهوم المال العام ؟

٤ـ ما موقف الإسلام من المال ؟

٥ـ ما مظاهر الاعتداء على المال وما أسبابه ؟

٦ـ ما المفاهيم التي يجب أن تغرسها التربية للمحافظة على المال العام؟

٧ـ ما القيم والاتجاهات التي يجب تنميتها للمحافظة على المال العام؟

٨ـ ما الأساليب التي يمكن اتباعها للمحافظة على المال العام؟

منهجية الدراسة

المنهج البحثي الملائم لتحقيق أهداف الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي . ويقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة ، وتحليلها إلى عناصرها المكونة لها ، ثم استخلاص النتائج . ويظهر هذا المنهج بوضوح عند استقصاء مفهوم المال في القرآن الكريم ، فقد حُدِّدَتْ الآيات القرآنية

الكريمة التي ورد فيها ذكر كلمة المال . ثم حدَّدَ من يتعلق به المال في كل آية ، كما رُصِدَ موقف القرآن الكريم من المال إيجاباً أو سلباً أو حيادا. وهذا التحليل ساعد على استخلاص مفهوم واضح للمال مشتق من الآيات القرآنية الكريمة .

مفهوم التربية

التربية عملية متكاملة هدفها تنشئة الفرد تنشئة تشمل النواحي النفسية، والعقلية، والاجتماعية، والجسمية، وغيرها . والله ﷻ رب العالمين ، وهو مربي البشرية . وكلمتا الرب والتربية مشتقان من مصدر واحد ؛ فمفهوم الربوبية يتضمن التربية والعناية بالإنسان [١ ، جـ١ ، ص٥٦] ؛ وفي هذا دلالة واضحة على عظم أهمية التربية . كما أن إشارة القرآن الكريم إلى تلقي آدم عليه السلام كلمات من ربه تدل على أن التربية التي عاشت في ظلها البشرية أولا كانت تربية مهتدية.

ولقد نشأت فيما بعد مجتمعات انحرفت عن طريق الهداية ، وتبنت نظريات تربوية خاصة بها . ولا مجال لمناقشة النظريات المتعددة في هذه الدراسة ، ويكفي أن يشار إلى أن كل مجتمع يدين بعقيدة معينة له نظريته التربوية الخاصة به المنبثقة عن تلك العقيدة . ولا يستطيع أي مجتمع أن يتبنى النظرية التربوية لمجتمع آخر دون أن يتخلى عن عقيدته أو يجري تحويراً فيها . فالتربية لا تستعار ولا تستورد ؛ بل هي ذات صلة وثيقة بعقيدة المجتمع ومبادئه التي يؤمن بها . وهذا لا ينفي وجود نقاط التقاء بين النظريات التربوية ، كما أنه لا يتعارض مع تبادل الخبرات بين المجتمعات في المجال التربوي . فالأمة الحية هي التي تستفيد من خبرات غيرها ؛ سواء أكان ذلك في المجال الصناعي ، أم التجاري ، أم التربوي .

والتربية لها أركان ، من أهمها : المتعلم ، والمنهاج ، والمعلم . والمنهاج يقوم على أسس، هي : الأساس العقدي ، والأساس النفسي ، والأساس الاجتماعي ، والأساس المعرفي. وتختلف نظرة المربين إلى مفهوم عملية التعليم التي تعد جوهر العملية التربوية . ويمكن تلخيص أبرز الاتجاهات فيما يلي :

١ـ *الاتجاه المعرفي*. الذي يركز على الطريقة التي تقدم بها المعلومات ؛ فنقل المعلومات إلى الطالب أهم ما يجب أن يركز عليه المعلمون . ونجد داخل هذا الاتجاه أكثر من مدرسة ؛ فبعض المربين يرى أن حشو أذهان الطلاب بأكبر قدر ممكن من المعلومات هو ما ينبغي عمله ؛ بينما يرى آخرون أن على المعلم تقديم المعلومات وترك الطالب يتفاعل معها ، ويختار ما يراه مناسباً منها . إنهم يعطون مجالا أكبر للتفكير القائم على الاستبصار .

٢ـ *الاتجاه السلوكي* . يركز أنصار هذا الاتجاه على تعديل السلوك من خلال ضبط المثيرات والاستجابات . فالمثير يحدث استجابة معينة ؛ فإذا كانت الاستجابة مرغوبا فيها عززت وقدم لها التدعيم المناسب دون تأخير ، وإذا كانت غير مرغوب فيها عوقبت أو أهملت.

٣ـ *الاتجاه الاجتماعي* . يرى بعض المربين أن التعليم في جوهره عملية اجتماعية ؛ فهي تتم في وسط اجتماعي ، وتهدف إلى إعداد الفرد كي يكون متوافقاً مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها. ولهذا لا يجوز أن تغفل التربية البعد الاجتماعي ؛ وبخاصة الطريقة التي يتفاعل بها الطلاب مع بعضهم ، ومع معلميهم .

٤ـ *الاتجاه الفردي* . يرى أنصار هذه الاتجاه أن مشاعر الطالب واتجاهاته هي محور العملية التربوية ، ولا يجوز أن يفرض عليه ما يتعارض مع اتجاهاته ، أو ما لا يستطيع فهمه. ولهذا يركز المربون أصحاب الاتجاه الفردي على تفريد التعليم ، ويعنون الفروق الفردية عناية كبيرة ، ويطالبون أن يتقدم كل طالب في التعلم بالقدر الذي تسمح به قدراته [٢ ، ص ص٢٤٩-٢٥١].

إن النظرة المتأنية في الاتجاهات السابقة تقود إلى الاستنتاج بأن المعرفة ، والسلوك ، ورعاية مشاعر الفرد ، والروح الاجتماعية لديه ليست اتجاهات متناقضة ؛ بل هي مظاهر متعددة للعملية التربوية . فالمربي لا يحقق أهدافه إلا إذا كانت لديه معرفة يستخدمها لإحداث تغيير في أولئك الذين يشرف على تربيتهم . وهناك انسجام وتناغم بين الجانب الفردي والجانب الاجتماعي في النفس الإنسانية . وهذا يظهر بوضوح في قوله ﷻ : ﴿إِن يَكُن مِّنكُمْ عِشْرُونَ صَٰبِرُونَ يَغْلِبُواْ مِاْئَتَيْنِ وَإِن يَكُن مِّنكُم مِّاْئَةٌ يَغْلِبُوٓاْ أَلْفًا مِّنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ ﴾ [سورة الأنفال ، الآية ٦٥]. فهذه الآية الكريمة تشير إلى عدد الكفار الذين يستطيع المؤمن

مواجهتهم في ساحة القتال . فالمؤمن يستطيع أن يواجه عشرة من الكفار ؛ ولكن الخطاب جاء على صورة الجماعة ؛ مما يدل على أن الفرد يستمد بعض خصائصه من الجماعة التي ينتمي إليها.

والسلوك هو المحصلة النهائية التي تهدف إليها التربية ؛ فلا خير في معرفة لا تؤدي إلى عمل مفيد . ونجد في كثير من الآيات القرآنية ربطاً بين الإيمان والعمل الصالح . ومثال ذلك قوله ﷻ : ﴿ قَدْ أَفْلَحَ ٱلْمُؤْمِنُونَ ۝ ٱلَّذِينَ هُمْ فِى صَلَاتِهِمْ خَـٰشِعُونَ ۝ وَٱلَّذِينَ هُمْ عَنِ ٱللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ۝ وَٱلَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَوٰةِ فَـٰعِلُونَ ۝ وَٱلَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَـٰفِظُونَ ۝ ﴾ [سورة المؤمنون ، الآيات ١-٥] .فالعمل من مقتضيات الإيمان ولوازمه.

وهكذا يبدو واضحاً أن التربية عملية مقصودة ، هدفها العناية بالإنسان الفرد ، وبالمجتمع الذي يعيش فيه . وهي تسعى لإكساب الفرد سلوكا مرغوبا فيه . والعلم الذي تقدمه التربية للمتعلمين علم نافع يؤدي إلى تعديل السلوك نحو الأحسن . ولكي يتضح مفهوم التربية فإنه لا بد من ذكر الحقائق التالية :

- ليست التربية مجموعة من المعارف والحقائق وحسب ؛ وإن كانت هذه تدخل في العملية التربوية .

- ليست التربية مجرد نقل للمعلومات من الكتب أو أذهان المربين إلى الطلاب ؛ وإن كانت تنطوي على اكتساب الطلاب معارف ومعلومات .

- ليست التربية مجرد عملية تحفيظ لنصوص معينة ؛ وإن كان حفظ بعض النصوص من الأهداف التي تسعى إليها التربية .

- ليست التربية مجرد ضبط لسلوك الطلاب ضبطا صارما ؛ فضبط السلوك لا يفرض على الطلاب فرضاً ، كما أنه لا بد من إدراك أن ضبط السلوك في الصف ليس هدفاً في حد ذاته ؛ بل إجراء يقصد به توجيه الطلاب إلى القيم والمثل العليا .

- ليست التربية اهتماماً بالجانب الفردي في الإنسان على حساب الجوانب الأخرى ، وهي ليست كذلك ترجيحاً للجانب الاجتماعي على الجانب الفردي . فالتربية الصحيحة هي التي توازن بين جوانب النفس الإنسانية ؛ ولا تضحي بأي منها لصالح الجوانب الأخرى .

مفهوم المال

المال لغة ما يمتلكه الإنسان من الأشياء ، وجمعها أموال . وقد أطلق المال في الأصل على ما يمتلكه المرء من الذهب والفضة ، ثم توسع المفهوم ودخل فيه امتلاك الحيوانات وغيرها من المخلوقات [٣، جـ١١، ص٦٣٥ -٦٣٦] . والمال في الاصطلاح كل ما له قيمة ، ويمكن حيازته والانتفاع به. وفي اصطلاح الفقهاء لا يعد الشيء مالاً إلا إذا توفر فيه ثلاثة شروط هي :

١ـ أن يكون له قيمة ؛ ولهذا يلزم كل من أتلف عن قصد شيئاً ذا قيمة دفع ثمن ما أتلف .

٢ـ أن يكون حيازة ذلك الشيء ممكنة ؛ ولذلك فإنه لا يعد الهواء وضوء القمر من الأموال .

٣ـ أن يكون مما ينتفع به ؛ فكل ما لا ينتفع به، مثل لحم الميتة، أو الطعام الفاسد، لا يعد مالاً. أما الأنعام، وميتة السمك، وميتة الجراد، فإنها مال. ومن هنا يبدو بوضوح أن مفهوم المال مرتبط بالقيم التي يؤمن بها المجتمع ؛ فالخنزير مال في المجتمعات غير الإسلامية التي تبيح أكله، وتستخدمه في أغراض متعددة منه وهو خلاف ذلك في المجتمع الإسلامي الذي يعد أكله محرماً [٤، جـ٤، ص٤٠].

إن المال من الأسس المهمة التي تُبْنَى عليها الحضارات . والقرآن الكريم يشير إلى هذه الأهمية الكبيرة للمال في قوله ﷻ: ﴿ وَلَا تُؤْتُوا۟ ٱلسُّفَهَآءَ أَمْوَٰلَكُمُ ٱلَّتِى جَعَلَ ٱللَّهُ لَكُمْ قِيَـٰمًا وَٱرْزُقُوهُمْ فِيهَا وَٱكْسُوهُمْ وَقُولُوا۟ لَهُمْ قَوْلًا مَّعْرُوفًا ﴾ [سورة النساء ، الآية ٥]. ولدى تفسير هذه الآية الكريمة ذكر أحد العلماء أن المال يساعد على تحقيق سعادة الإنسان، وبه يتقدم العلم ، ويتحقق النصر على الأعداء [١، جـ٤، ص٢٤٨] . فالإعداد للقاء الأعداء يحتاج إلى الأموال الكثيرة ؛ وهذه الحقيقة تؤيدها من التاريخ الإسلامي وقائع معروفة ؛ فقد تنافس الصحابة رضوان الله عليهم لتجهيز جيش العسرة زمن الرسول ﷺ . والأمم المعاصرة التي تفتقر إلى المال تقع ضحية البنك الدولي والقروض الربوية ؛ ولهذا نجد بعض دول العالم النامي عاجزة عن دفع قيمة ربا القروض التي وقعت تحت وطأتها . وغير خاف أن المجتمعات الغربية استغلت حاجة بعض المجتمعات إلى الأموال فربطت بين تقديم المساعدات ونشر معتقداتها،

وأفكارها ، وأهدافها السياسية. ولعل هذا هو الذي يفسر انتشار النصرانية في أوساط بعض المجتمعات في جنوبي شرقي آسيا. ولا بد من التأكيد هنا على أن الإقرار بأهمية المال لا يجوز أن يفهم منه التقليل من أهمية الإيمان ؛ سواء أكان ذلك في بناء الحضارة ، أم في مجال التصدي للأعداء. وإذا كانت بعض الفلسفات التي اندثرت تعلل سير التاريخ الإنساني بالعوامل المادية ؛ فإن الإنسان المسلم يرفض هذه النظرة الأحادية. إنه لا يغفل قيمة المال ؛ ولكنه في الوقت نفسه لا يعده العامل الوحيد المفسر لقيام الأمم والحضارات. فالإيمان بالله سبحانه وتعالى يفجر من الطاقات ما تعجز عنه العوامل المادية كلها.

ويقسم الفقهاء المال تقسيمات عدة . فالمال باعتبار مدى الانتفاع به يقسم إلى قسمين : مال متقوَّم ؛ وهو كل ما أباح الشرع الانتفاع به ، ومال غير متقوم ؛ ويشمل كل ما لا يجوز الانتفاع به إلا في حالات الضرورة مثل الخمر. والمال باعتبار استقراره في محله نوعان : عقار ؛ وهو ما لا يمكن نقله من مكان لآخر مثل الدور والأراضي ، ومال منقول ؛ وهو ما يمكن نقله من مكان لآخر مثل النقود والسلع التجارية . والمال باعتبار بقاء عينه نوعان : استهلاكي واستعمالي . والمال الاستهلاكي هو المال الذي لا ينتفع به إلا باستهلاك عينه ، مثل : الطعام والوقود . والمال الاستعمالي هو الذي يمكن الانتفاع به مع بقاء عينه ، مثل : الدور ، والكتب [٤ ، جـ٤ ، ص ص٤٣-٥٤]. والمال باعتبار من يمتلكه نوعان : مال عام ، ومال خاص .

مفهوم المال العام

المال الخاص هو ما أعطي حق التصرف فيه لفرد أو مجموعة من الأفراد ، والمال العام هو ما تعود ملكيته إلى الأمة . وقد حافظ الخليفة الراشدي عمر بن الخطاب رضي الله عنه على أرض السواد. وهي الأراضي الخصبة المزروعة في جنوبي العراق. ولم يقسمها بين المسلمين حتى تظل موردا ثابتا لبيت المال [٥ ، ص٦٠] . ومن الأمثلة على المال العام في العصر الحديث دخل الدولة من النفط أو الصناعات ، والمرافق العامة التي تضعها تحت تصرف أبناء الأمة جميعاً ، مثل المدارس ، والمستشفيات ، والطرقات العامة ، والجسور ، والقلاع ، والحصون . فالمال العام يشمل أموالاً

منقولة وأخرى غير منقولة [٦، ص٧٤]. والمال لا يكون عاماً إلا إذا توافر فيه شرطان، هما[٧، ص ص١١-١٢] :

١ـ أن يكون خاصاً بالأمة أو الدولة .

٢ـ أن يخصص للمنفعة العامة ؛ فالأصل في المال العام أن يكون حقاً لجميع أفراد الأمة .

والمال العام يرتبط بمفهوم الدولة والوظائف التي تقوم بها . ففي العصور السابقة كان الأفراد يتولون مهمة التربية ونشر التعليم . وأخذ إشراف الدولة على التعليم يتزايد في القرون الأخيرة وبخاصة بعد النصف الثاني من القرن العشرين . وأصبحت الدولة في معظم المجتمعات ملزمة بفتح المدارس وتعليم أبنائها فترة زمنية محددة تطول أو تقصر بناء على عوامل عدة منها مدى قدرة الدولة على الإنفاق . فمقدار المال العام الذي ينفق على المؤسسات التربوية في تزايد مستمر ؛ وهذا ينطبق على مجالات أخرى مثل الطرقات والمستشفيات . فتعدد وظائف الدولة ونموها أدى إلى اتساع نطاق تعامل جمهور الناس مع المال العام.

ثم إن مفهوم المال العام يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعقيدة التي يؤمن بها مجتمع معين أو أمة معينة . ففي الفلسفة الاشتراكية يحتل المال العام مساحة واسعة مقارنة بالمساحة التي يحتلها في المجتمعات الإسلامية أو تلك التي تؤمن بالنظام الرأسمالي . فالدولة في الفلسفة الاشتراكية التي مثلها الاتحاد السوفييتي قبل انهياره هي التي تملك المصانع والمزارع . أما في المجتمعات الرأسمالية الغربية فيعطى المجال واسعاً للجهد الفردي . ولهذا فإن ما يعد مالاً عاماً في دولة قد لا يكون كذلك في دولة أخرى .

ومهما كان نوع الفلسفة أو العقيدة التي تؤمن بها الدولة ، فإنه لا مناص من قيام الدولة بسن تشريعات تكفل حسن استخدام الأفراد للمال العام . فسلطات المرور تضع أنظمة وتعليمات تنظم مرور الشاحنات فوق الجسور ، والسلطات المشرفة على الحدائق العامة تحدد ما ينبغي مراعاته ، وما لا ينبغي عمله في هذه الحدائق . لكن الذي لا بد منه هو عدم تعارض ما تسنه الدولة من تشريعات مع المبدأ الأساسي الذي يقوم عليه المال العام وهو المساواة بين الأفراد فيما يتعلق بحرية الانتفاع بهذا المال [٨، ص٥٤] . وغني عن البيان أن حرية الأفراد في استخدام المال العام ليست مطلقة ؛ فالحرية المطلقة تؤدي إلى خراب المال العام .

إن التفريق في المعنى بين مفهوم المال العام ومفهوم المال الخاص لا يقتضي وجود تعارض بينهما . فالمال العام ينتفع به أفراد الأمة جميعاً ، وكأن كلاً منهم له حق فيه . والإنسان العاقل يحافظ على ماله الخاص وعلى المال العام . ولقد حث القرآن الكريم على عدم أكل أموال الناس بالباطل في قوله ﷻ : ﴿ وَلَا تَأْكُلُوٓاْ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ وَتُدْلُواْ بِهَآ إِلَى ٱلْحُكَّامِ لِتَأْكُلُواْ فَرِيقًا مِّنْ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ بِٱلْإِثْمِ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ [سورة البقرة ، الآية ١٨٨]. ففي هذه الآية الكريمة يأمر الله ﷻ بالمحافظة على أموال الناس ؛ والمال العام داخل بكل تأكيد في أموال الناس ؛ لأن المال العام لمنفعتهم . وهذا الربط الجلي بين المال العام والمال الخاص لا نظير له في أية فلسفة من الفلسفات الوضعية . ولهذا فإن التعرف إلى نظرة الإسلام إلى المال تزيد البحث جلاء ووضوحا .

موقف الإسلام من المال

تكررت كلمة مال في القرآن الكريم ستاً وثمانين مرة في صيغة المفرد والجمع . وقد جاءت نكرة ، ومعرفة بأل التعريف ، ومضافة إلى ضمير المفرد الغائب " أمواله ، " وضمير الجمع المخاطب " أموالكم ، " وضمير الجمع الغائب "أموالهم ، " وضمير الجمع المتكلم "أموالنا." كما أضيفت الكلمة إلى لفظ الجلالة في آية واحدة . واقترن المال بالبنين أو الأولاد في أكثر من ثلاثين آية قرآنية .

لقد أضيف المال إلى لفظ الجلالة "الله" في الآية (٣٣) من سورة النور ؛ وبالنظر في الآيات التي أضيف فيها المال للإنسان ؛ يتبين أن من يتعلق به يقع في إحدى الفئات التالية : مؤمن ، وكافر ، وعام ؛ أي لم يحدده النص. أما فيما يتعلق بالاتجاه نحو المال كما جاء في تلك الآيات فإنه لا يخرج عن إحدى الفئات التالية : اتجاه إيجابي ، واتجاه سلبي ، وسكوت عن الاتجاه ؛ أي أن المال لم يمدح ولم يذم . وجدول رقم ١ يبين عدد الآيات القرآنية لدى كل فئة من الفئات السابقة في كل من الاتجاهات الثلاثة .

جدول رقم ١. الآيات القرآنية موزعة حسب الإتجاه والفئة

الاتجاه / الفئة	إيجابي	سلبي	غير محدد	المجموع
مؤمن	٣٨	٤	٤	٤٦
كافر	١	٣١	-	٣٢
عام	٤	٣	-	٧
المجموع	٤٣	٣٨	٤	٨٥

يظهر من جدول رقم ١ أن ارتباط المال بالمؤمنين هو الأكثر تكراراً مقارنة بالفئتين الأخريين ؛ لوروده في ستة وأربعين موضعاً ، وأن الاتجاه الذي نجده في القرآن الكريم نحو المال عند المؤمنين اتجاه إيجابي في أغلبيته . ومن المظاهر الدالة على الموقف الإيجابي نحو المال الذي ارتبط بالمؤمن ما يأتي :

١. يحرم القرآن الكريم أكل أموال اليتامى ؛ وفي هذا حث للمحافظة على المال .

٢. يباعد الله سبحانه وتعالى بين النار والمؤمن الذي ينفق في سبيل الله سبحانه وتعالى .

٣. المؤمنون يجاهدون في سبيل الله سبحانه وتعالى بأموالهم وأنفسهم .

٤. المال من أسباب قوامة الرجل على المرأة ؛ فالرجل ملزم بتقديم المهر للزوجة ، والإنفاق على أسرته [١ ، جـ٥ ، ص٥٥] .

٥. الله سبحانه وتعالى يشتري المال من المؤمن بالجنة لقوله سبحانه وتعالى : ﴿ ۞ إِنَّ ٱللَّهَ ٱشْتَرَىٰ مِنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ أَنفُسَهُمْ وَأَمْوَٰلَهُم بِأَنَّ لَهُمُ ٱلْجَنَّةَ ﴾ [سورة التوبة ، الآية ١١١].

٦. ينهى الله سبحانه وتعالى عن تمكين السفهاء من التصرف في الأموال لقوله سبحانه وتعالى : وَلَا تُؤْتُوا۟ ٱلسُّفَهَآءَ أَمْوَٰلَكُمُ ٱلَّتِى جَعَلَ ٱللَّهُ لَكُمْ قِيَـٰمًا وَٱرْزُقُوهُمْ فِيهَا وَٱكْسُوهُمْ وَقُولُوا۟ لَهُمْ قَوْلًا مَّعْرُوفًا ۝ [سورة النساء ، الآية ٥٥]. ومع أن معظم الآيات التي يتعلق المال فيها بالمؤمن تحمل اتجاهاً إيجابياً نحو المال ؛ إلا أن بعضها يحمل اتجاها سلبيا . فالقرآن الكريم يحذر المؤمنين من

تقديم حب المال على حب الله ﷻ والرسول ﷺ والجهاد [انظر سورة التوبة ، الآية ٢٤] ، كما يحذرهم من فتنة المال والولد [انظر سورة الأنفال ، الآية ٢٨] . ولم يتحدد الاتجاه نحو المال في أربع من الآيات التي تتعلق بالمؤمن ؛ فطالوت لم يؤت سعة من المال ، وهود عليه السلام لا يسأل قومه مالاً لقاء دعوته إياهم إلى الإيمان ، والله ﷻ يبتلي المؤمن بالمال ؛ أي أن المال وسيلة من وسائل الابتلاء [انظر سورة النساء ، الآية ١٥٥] .

وارتبط المال بالكفر اثنتين وثلاثين مرة في القرآن الكريم . والاتجاه الذي نجده في القرآن الكريم نحو ارتباط المال بالكافر إيجابي في آية واحدة، وسلبي في سائر الآيات الأخرى . فالله ﷻ أورث المؤمنين أموال اليهود في المدينة المنورة ؛ والمؤمن لا يرث إلا طيبا . أما المظاهر السلبية لموقف الكافر من المال فمتعددة ، منها :

١- يغتر الكافر بالمال ؛ ويبتعد نتيجة لذلك عن طريق الهداية . فالكافر يموت وهو منشغل بالأموال ؛ فلا يفكر في مصيره بعد الموت .

٢- يعطي الكافر نفسه حرية التصرف في المال ؛ ولهذا فإنه يرفض كل نصيحة تقدم له وتتضمن حثا على مساعدة الفقراء .

٣- المال سبب في قلق الكافر في الحياة الدنيا وعدم راحته ، ويوم القيامة يعذب بسببه [سورة التوبة ، الآية ٥٥] .

٤- يفقد المال الكافر القدرة على الرؤية الصحيحة للأحداث ؛ ولهذا يظن أن ماله لن يزول، ويصبح المال ميزان المفاضلة عنده. ويظهر هذا بوضوح في قوله ﷻ : ﴿ وَكَانَ لَهُۥ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَٰحِبِهِۦ وَهُوَ يُحَاوِرُهُۥٓ أَنَا۠ أَكْثَرُ مِنكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا ﴿٣٤﴾ " ﴾ [سورة الكهف، الآية ٣٤].

لم يرتبط المال في سبع آيات قرآنية بفئة محددة ، بل ذكر المال دون إضافة لأحد ، أو أضيف للناس. وجاء الاتجاه نحو المال إيجابياً في أربع آيات ، وسلبياً في ثلاث منها. ومن الآيات التي تحمل الاتجاه الإيجابي قوله ﷻ : ﴿ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَا۟ فِىٓ أَمْوَٰلِ ٱلنَّاسِ فَلَا يَرْبُوا۟ عِندَ ٱللَّهِ وَمَآ ءَاتَيْتُم مِّن زَكَوٰةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ ٱللَّهِ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُضْعِفُونَ ﴿٣٩﴾ ﴾ [سورة الروم ، الآية

٣٩] . فالقرآن يحث على المحافظة على أموال الناس ، ويحذر من أكل الربا. ثم إن كثيرا من الرهبان يأكلون أموال الناس بالباطل [انظر سورة التوبة ، الآية٣٤] . أما الآيات التي تحمل الاتجاه السلبي فتشير إلى أن الحياة الدنيا بما فيها من أموال وأولاد لهو ولعب وزينة [انظر سورة الحديد، الآية ٢٠] ؛ فالمال في الآخرة لا ينفع إلا من أتى الله بقلب سليم [انظر سورة الشعراء : الآية ٨٨].

إن موقف الإسلام من المال واضح لا غموض فيه . فالمال ليس شراً يجب على المؤمن محاربته أو الخلاص منه ؛ كما أنه ليس هدفاً في حد ذاته يستحق أن يعمل الإنسان من أجله جُلَّ حياته . إنه وسيلة تعين الإنسان على الحياة ، ونعمة من الله سبحانه وتعالى تستحق الشكر والعبادة . والمال له بعد نفسي ؛ فقد يولد في النفس اتجاها إيجابياً ، أو اتجاها سلبيا ؛ ولهذا يجدر بالإنسان أن لا ينسيه المال الحقائق الجلية ، وأن لا يتخذه هدفا . فالمال يكتسب بالطريق الحلال ؛ ولا يصح اكتسابه بطرق تنطوي على الظلم ، مثل أكل مال الناس غصبا ، أو عن طريق الربا .

والإسلام يحافظ على المال سواء أكان المال مالاً عاماً أم خاصا. ومن الأدلة على حرص الإسلام على المال الخاص قوله صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع : "فإن دماءكم وأموالكم وأعراضكم عليكم حرام كحرمة يومكم هذا في بلدكم هذا في شهركم هذا" [٩ ،جـ٣،ص١٣٢٩] . فمن الواضح إذن حرمة المال . وقد قرر الإسلام عقوبات على كل من يعتدي عليه بالسرقة ، أو الغصب ، أو الغش .

والمال في الحقيقة لله سبحانه وتعالى ، ومصداق ذلك قوله سبحانه وتعالى : ﴿ لِلَّهِ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا فِيهِنَّ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرُۢ ﴾ [سورة المائدة ، الآية ١٢٠] ، فالإنسان ليس مالكاً حقيقياً للمال ؛ بل هو مستخلف فيه بنص القرآن الكريم : ﴿ ءَامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَأَنفِقُواْ مِمَّا جَعَلَكُم مُّسۡتَخۡلَفِينَ فِيهِ ﴾ [سورة الحديد ، الآية ٧] . فالإنسان المؤمن يتصرف في المال وفق ما شرعه الله سبحانه وتعالى . وكون الإنسان مستخلفاً في المال لا يعني نزعه منه دون مبرر ؛ إذ لم يحدث في تاريخ الإسلام أن أخذ مال غني بغير رضاه وأعطي لفقير [٤ ، جـ٥ ، ص ٥١٦]. ومع هذا فالمال له بعد اجتماعي ؛ لأن المال مال الله ، والناس عباد الله. ولهذا وجب الإنفاق من المال على أبناء

المجتمع حتى لو كان خاصاً . لكن هذا لا يتم قسرا ، أو عن طريق المصادرة ، أو إلغاء الملكية الخاصة ؛ ولكنه يكون وفق ما شرعه الله من تربية النفس على البذل والعطاء . فالمؤمن ينفق من أمواله بالليل والنهار سراً وعلانية. وفي ظل هذه النظرة الوسطية للمال في الإسلام تنتفي أسباب الصراع بين الفقراء والأغنياء ، ولا يتكدس المال في أيدي فئة قليلة تتخذه وسيلة لقهر غيرها من أفراد المجتمع ؛ فيشعر كل فرد أنه آمن على ماله .

مظاهر الاعتداء على المال العام وأسبابه

الاعتداء على المال العام ظاهرة غير محصورة في فئة عمرية معينة ، وهي موجودة في المجتمعات الغنية والفقيرة على حد سواء . ويتخذ الاعتداء على المال العام أشكالاً متعددة ، منها :

١. الإتلاف : قد يقوم بعض أفراد المجتمع بتخريب المباني والحدائق وأثاث المدارس بصورة متعمدة . ويتخذ التخريب صوراً متعددة ، منها : تشويه منظرها بالكتابة عليها ، أو كسر النوافذ الزجاجية منها ، أو إتلاف الأشجار .
٢. الاستيلاء : ويقصد به أن يضم شخص بصور مباشرة جزءاً من المال العام إلى ماله الخاص . ويكون الاستيلاء بطرق متعددة ، منها : الاختلاس والنصب والاحتيال . وقد يكون الاستيلاء بطريقة غير مباشرة ؛ كأن يسهل لشخص آخر الحصول على المال العام مقابل الحصول على جزء منه [١٠ ، ص ص٦٢-٦٣].
٣. الغش : وأكثر ما يكون هذا في تنفيذ العقود المتعلقة بالمال العام . فبعض الشركات التي تقوم بتنفيذ عقود المقاولات والأشغال العامة لا تفي بالشروط التي يتم الاتفاق عليها. ويزداد الغش كلما قلت الرقابة على تنفيذ تلك العقود . ومما يساعد على الغش تقديم الرشوة للموظف المسؤول عن مراقبة التنفيذ . ولا جدال في أن انتشار الرشوة يضر بالمال العام ضرراً كبيراً [١١ ، ص٢١٧] . ولهذا جاء تحذير الإسلام من الرشوة ، وتهديد الراشي والمرتشي من عذاب الله يوم القيامة.
٤. الإهمال : قد يرتكب الموظف في حق المال خطأً تترتب عليه جوانب جسيمة تضر بذلك المال . ويقصد بالإهمال عدم بذل المسؤول الجهد الذي يتطلبه عمله أو وظيفته.

فالحارس المسؤول عن حراسة المبنى المدرسي يعد معتدياً على المال العام إذا ما أهمل في أداء وظيفته ، وترك المدرسة دون حراسة معظم ساعات اليوم.

من الواضح أن الأطفال وطلاب المدارس لا يقومون باعتداءات على المال العام عن طريق الاستيلاء أو الغش في تنفيذ العقود أو الإهمال ؛ لأنهم ليسوا في موضع السلطة . لكنهم قد يعتدون على المال العام عن طريق الإتلاف والتخريب . وهذا ما أشارت إليه دراسات عدة أجريت في أكثر من قطر. فقد أجرت دائرة التربية في كاليفورنيا عام ١٩٩٦م دراسة عن السلامة في المدارس هدفت إلى معرفة الجرائم التي يرتكبها الطلاب في أربعة مجالات هي : الاعتداء على الممتلكات العامة ، والاعتداء على الأشخاص ، والجرائم المتعلقة بالمخدرات والمسكرات ، وجرائم أخرى . وأظهرت نتائج الدراسة أن الجرائم المتعلقة بالاعتداء على الممتلكات العامة كانت الأكثر شيوعا ؛ إذ بلغت نسبتها ٣٤٪ من مجموع الجرائم . وكان معدلها ٤,١ جريمة لكل ألف طالب وطالبة. وضمن فئة الاعتداء على الممتلكات ، كان التخريب المتعمد الأكثر شيوعاً ؛ إذ بلغت نسبته ١,٧ جريمة لكل ألف طالب[١٢] . وأظهرت دراسة أخرى أجريت في كندا عام ١٩٩٥م أن ملايين الدولارات تنفق سنوياً على إصلاح الممتلكات العامة نتيجة للاعتداء المتعمد من جانب الطلاب [١٣] . وفي دراسة أجريت في بريطانيا ، وزعت استبانة على ٢٢٥ كلية ، وأجاب عنها حوالي نصف هذه الكليات . وقد أفادت ١٠٩ من الكليات أنه وقع بها سرقات واعتداءات على الممتلكات [١٤].

ولمعرفة بعض العوامل التي تدفع الطلاب إلى الاعتداء على المال العام أجريت دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٢م . وأظهرت نتائج الدراسة أن من بين العوامل المؤدية إلى الاعتداء : ضعف سيطرة الأسرة على أفرادها ، وإضفاء صفة البطولة على بعض تصرفات المجرمين ، والأثر الذي يتركه رفاق السوء ، وانتشار ظاهرة السكر ، وتعاطي المخدرات بين الطلاب ، وضعف الطموح لدى بعض الطلاب للوصول إلى مستوى تحصيلي لائق [١٥]. وتظهر الإحصاءات الصادرة عن المركز القومي للإحصاءات التربوية الأمريكية عام ١٩٩٤/٩٣م أن نسبة حدوث الاعتداء على الأشخاص والممتلكات في المدارس الابتدائية أقل مما هو عليه الحال في المدارس الثانوية . كما تظهر الإحصاءات أن الاعتداء يتناقص كلما تم الانتقال من المدن إلى

الضواحي ثم إلى المناطق الريفية [١٦] . ولمعرفة أثر جنس الطالب (ذكر ، أنثى) على تخريب الممتلكات في الجامعات أجريت دراسة في الولايات المتحدة عام ١٩٩٧م ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الذكور أكثر ميلاً للاعتداء على الممتلكات من الإناث [١٧] .

يبدو مما تقدم أن البيئة الأسرية غير المناسبة ، وأقران السوء، وبعض العوامل المتعلقة بالمناخ المدرسي تؤثر سلباً في الطلاب ، وتدفعهم إلى الاعتداء على الممتلكات العامة . فالطالب الكسول أو المنبوذ من قبل الرفاق أو المعلمين يجد في الاعتداء على ممتلكات المدرسة وسيلة للتنفيس عن حالة الإحباط التي يعيشها .

وغني عن البيان أن الجهل وعدم إدراك المعتدي أهمية المال العام يساعده على الاعتداء . إنه يجهل أن هذا المال ينفق منه على أفراد المجتمع ، وأنه شخصياً يستفيد من هذا المال ، كما أنه شخصياً يلحقه الضرر نتيجة للتلف الذي يحدث ، والأموال التي تنفق لإصلاح التلف .

وبعض البالغين في المجتمع قد تكون لديهم المعرفة الكاملة لأهمية المال العام ؛ لكنهم مع ذلك لا يترددون في الاعتداء عليه . ومن الأسباب التي تدفعهم إلى ذلك ضعف الرقابة على المال العام ، وضعف العقوبات التي تفرض على كل من يعتدي عليه . ولهذا لا بد لكل مجتمع يرغب في المحافظة على المال من سن التشريعات التي تكفل الحفاظ عليه . وربما كان لظاهرة الاعتداء على المال العام بعد سياسي ؛ فقد خضعت أجزاء كبيرة من العالم العربي لسيطرة الدول الاستعمارية، وحدثت حروب ومواجهات بين سكان البلاد والسلطات المستعمرة . والعداء بين سكان البلاد والدولة المستعمرة جعل السكان ينظرون إلى مال الدولة على أنه مال مباح . ولهذا نسمع في بعض البلاد العربية هذه العبارة "هذا مال دولة" ويقصد بذلك تبرير الإضرار به أو الاعتداء عليه . وواجب المربين ترسيخ مفهوم الدولة الحديثة في أذهان الناشئة . ومما يؤسف له أن القمع والاستبداد الذي مارسته بعض الدول الوطنية الحديثة في العالم العربي يحول دون تغيير مفهوم الدولة الموروث من عهود الاستعمار. ولا بد من تحسين العلاقة التي تربط الدولة بالمواطن ؛ حتى يحدث تغيير في اتجاهات المواطن نحو الدولة ومؤسساتها، ومالها.

المفاهيم التي تغرسها التربية

تستطيع المؤسسات التربوية أن تحد من ظاهرة الاعتداء على المال العام إذا ما أكسبت أفراد المجتمع في أثناء سنوات الدراسة وما بعدها بعض المفاهيم الأساسية ، ومن أبرز هذه المفاهيم :

١ـ المال العام : كل ما تحوزه الدولة ، وله قيمة ، ويعود نفعه لأفراد المجتمع .

٢ـ الاستخلاف : عمارة الأرض وفق ما شرعه الله سبحانه وتعالى . وقد شَرَّفَ الله سبحانه وتعالى الإنسان بهذه الوظيفة دون سائر المخلوقات ، ووهبه من الخصائص ما يعينه على أداء مهام الخلافة ؛ ومن هذه الخصائص القدرة على التعلم وحرية الإرادة ، والعقل . فالخليفة يعرف كيف يتعامل مع كل ما يحيط به بما في ذلك المال العام .

٣ـ التسخير : التسخير لغة القهر والتذليل ، ومعنى هذا أن الأشياء على هذه الأرض والكواكب والنجوم لا تملك إلا أن تكون لصالح الإنسان وخدمته. فمفهوم التسخير يدل على أن سائر المخلوقات هي في خدمة الإنسان ، وهو مطالب بأن يعرف كيف يحصل على ما يفيده منها . والمال العام من بين الأمور المسخرة للإنسان.

٤ـ الجزاء : المكافأة على التصرفات التي تصدر عن الأفراد ، ويكون ثوابا في حالة التصرفات الخيرة ، وعقابا في حالة التصرفات التي تنطوي على شر ، وإضرار بالفرد والمجتمع.

٥ـ الدولة : مجموعة من الأفراد تقيم في إقليم معين ، وتربط بين أفرادها أواصر عديدة يأتي في مقدمتها الدين ، واللغة ، وتتمتع بالاستقلال والسيادة ، ولها أنظمتها السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية الخاصة بها .

٦ـ الضمير : قوة داخلية تنمو مع نمو الفرد ، والضمير رقيب داخلي يعمل على إبعاد صاحبه عن اقتراف الأعمال غير المرغوب فيها ، وتوبيخه في حالة إقدامه على ذلك .

والنفس اللوامة التي أقسم بها الله سبحانه وتعالى هي هذا الرقيب الداخلي الذي يغني في حالة اكتماله عن الحاجة للرقابة الخارجية .

٧- العبادة : اسم جامع لما يحبه الله ﷻ ويرضاه ؛ وبهذا فإن الصلاة عبادة، والصيام عبادة ، والمحافظة على الأثاث ، والمحافظة على المال العام عبادة.

٨- الوسطية : وسط الشيء أعدله وأفضله ؛ لقوله ﷻ : ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا ﴾ [سورة البقرة ، الآية ١٤٣] فالوسطية خاصية من خصائص الأمة الإسلامية التي تدل على حسن التصرف في كل موقف من المواقف . والأمة الوسط تبتعد عن التبذير والإسراف ، وتحافظ على المال العام ، ولا تنفقه إلا في الأوجه المشروعة .

إن اكتساب الطلاب لهذه المفاهيم الأساسية مقدمة لا غنى عنها إذا ما أريد لهم أن يحسنوا التعامل مع المال العام . وهذه المفاهيم المجردة لا تؤتي أكلها إلا إذا غرست معها مجموعة من القيم والاتجاهات في نفوس الطلاب .

القيم والاتجاهات التربوية

اكتساب المفاهيم الأساسية المتعلقة بالمال العام أهداف مهمة لا غنى عنها إذا ما أريد تربية الفرد الصالح الذي يحافظ على المال العام ؛ لكنها ليست الأهداف الوحيدة ؛ فهناك مجموعة من القيم والاتجاهات التي ينبغي غرسها في الأفراد . ومع أن القيم ترتبط بالمفاهيم ارتباطاً قوياً ، إلا أنها مختلفة عنها. فالطبيب الذي يدخن السجائر يعرف أضرارها ؛ ولكن الاتجاهات الإيجابية نحو التدخين ليست قوية بالقدر الذي يبعده عن هذه العادة الذميمة التي تلحق ضرراً بصحته . فالتربية معنية بغرس القيم والمحافظة عليها ؛ إذ تشكل القيم والاتجاهات أحد المجالات المهمة لأهداف كل منهاج تربوي. وفيما يلي أهم القيم التي توجه صاحبها للمحافظة على المال العام :

١- أن يستشعر أن الله ﷻ يراقبه في كل تصرف يقوم به ؛ ويدخل في ذلك طريقته في التعامل مع المال العام .

٢- أن يحافظ على بيئته التي يعيش فيها ، وأن يتجنب إلحاق الضرر بها ، سواء أكان ذلك في مجال المال العام أم المال الخاص.

٣. أن ينهج في تصرفاته منهجا وسطا ؛ كأن يحرص على ترشيد الاستهلاك ، وتجنب الإسراف .

٤. أن يتخير الأصدقاء الذين يعينونه على أداء الأعمال الصالحة ، وأن يحذر من أصدقاء السوء.

٥. أن يقتدي بالرسول ﷺ والسلف الصالح ، والمعلمين ، وكل من يُعرف بحسن التصرف في الأقوال الأفعال.

٦. أن يعتقد بأن الله سبحانه وتعالى يحاسب الإنسان يوم القيامة على كل ما يصدر عنه من أعمال . وهذا الاعتقاد الجازم رادع للمرء من الاعتداء على المال العام ، وحافز قوي للمحافظة عليه . فالخوف والرجاء كجناحي طير ؛ لا تستغني التربية عن واحد منهما.

٧. أن يعتقد بأن المجتمع المسلم كالجسد الواحد ، فكل اعتداء على عضو يؤثر على سائر الأعضاء الأخرى . والاعتداء على المال العام يؤثر سلبا على كل المؤسسات التي تشرف عليها الدولة خدمة لأفراد المجتمع جميعا.

٨. أن يعود نفسه على الطاعات ، وأن يحارب الأهواء والرغبات ؛ وهذا لا يكون إلا بالتدرج .

٩. أن يحاسب نفسه على التصرفات التي تصدر عنه عندما يتبين أنها تضر بالمصلحة العامة ، وأن يندم على ما بدر منه .

١٠ ـ أن يعتذر عن التصرفات التي يقوم بها وتلحق الأذى بالآخرين أو بالمال العام ، وأن يعيد ما أخذه من المال العام ويدفع قيمة ما ألحقه من أذى ، وأن يعلن ندمه على ذلك ، وعزمه على عدم تكرار ما صدر عنه من مخالفات.

إن هذه المنظومة من القيم النابعة من العقيدة الإسلامية كفيلة بتربية الإنسان الصالح ؛ هذا الإنسان الذي يراقب نفسه ويشعر أن الله سبحانه وتعالى يراقبه. هذا الإنسان الذي يؤمن بأن الحياة الدنيا مزرعة للآخرة ؛ فيقبل على عمل الطاعات ، وتجنب المنكرات . ولعل الخواء الروحي ، وسيطرة

الفلسفات المادية في كثير من المجتمعات المعاصرة ، وضعف الوازع الديني هي التي تقف وراء الاعتداء على المال العام ؛ سواء أكان ذلك عن طريق الرشاوى ، أم الاختلاسات ، أم غير ذلك . ويعجز كل مجتمع من المجتمعات المعاصرة عن تعيين مراقبين أو رجال شرطة لمراقبة المواطنين جميعاً . وحتى لو نجح مجتمع في ذلك ؛ فلن ينجح في تعيين مراقبين لمراقبة المراقبين . وهذا يجعل الرجوع إلى العقيدة الصحيحة مفتاح الحل الأمثل لهذه المشكلة.

الأساليب التربوية

يعتمد اكتساب المفاهيم والقيم والاتجاهات التي سبق ذكرها على استخدام أساليب تربوية ملائمة . ومن أبرز الخصائص التي تتصف بها تلك الأساليب أنها متنوعة ؛ فالمربون يمكنهم توظيف الأسلوب القصصي ، وأسلوب المناقشة الذي يعتمد على الاستقراء ، والأسلوب الاستقصائي الذي يقوم على جمع المعلومات من مصادر متعددة . وكلما تعددت الأساليب التربوية أصبح الوصول إلى الهدف المنشود أكثر قرباً ، وأسهل منالاً . وعلى المربين اختيار الأسلوب الملائم للمرحلة العمرية للطلاب . فتلاميذ الصفوف الأولى يناسبهم ذكر قصة الخليفة الأموي عمر بن عبد العزيز ﷺ الذي بعث غلامه ليشوي له لحما ، فجاءه بها سريعا مشوية ، فسأله : أين شويتها ؟ فأجاب الغلام : في المطبخ . فسأل : في مطبخ المسلمين ؟ فأجابه الغلام : نعم . فقال : كلها ؛ فإني لا أريدها [١٨ ، جـ٩ ، ص٢١٠] . أما طلاب الجامعات فقادرون على استخدام الأسلوب الاستقصائي أكثر من غيرهم نظراً لعوامل عديدة منها : توافر مصادر المعرفة من مراجع ، وشبكة معلومات في مكتبات الجامعات ، وقدرتهم على التلخيص ، والتنظيم ، ومقابلة الأدلة ، وترجيح الدليل الأقوى.

والأسلوب التربوي الملائم لإكساب الطلاب المفاهيم والاتجاهات السليمة نحو المال العام يقدم للطلاب معرفة صحيحة ، ويحرك عواطفهم وانفعالاتهم. فالطريقة الناجحة لا تقتصر في خطابها على الجانب العقلي من الشخصية الإنسانية ؛ بل تعنى بالجانب النفسي. والمربي الذي يرغب في تنفير الطلاب من الاعتداء على المال العام يمكنه أن يقدم الحديث الشريف التالي

ويشرحه شرحا وافيا . جاء في كتاب هدايا العمال في *صحيح الإمام البخاري* أن النبي ﷺ استعمل رجلا من بني أسد على صدقة . فلما قدم قال : هذا لكم وهذا أهدي إلي . فصعد النبي ﷺ المنبر وحمد الله ﷻ وأثنى عليه ثم قال : "ما بالُ العامل نبعثهُ فيأتي ويقول : هذا لَكَ وهذا لي . فهلا جلس في بيت أبيه وأمه فينظر أَيُهْدَىْ إليه أم لا ؟ والذي نفسي بيده ، لا يأتي بشيء إلا جاء به يوم القيامة يحمله على رقبته ؛ إن كان بعيراً له رغاء ، أو بقرة لها خوار ، أو شاة تَيْعَرُ" ثم رفع يديه وقال ثلاثاً : ألا هل بلغت [٩ ، جـ٤ ، ص٢٢٤٣] . فهذا الحديث الشريف يبين المصير البشع يوم القيامة لمن يعتدي على المال العام ، إنه يفتضح أمره على رؤوس الأشهاد . وكل عاقل يفكر في هذا المصير لا يجرؤ أن تمتد يده إلى المال العام . فالعواطف والانفعالات التي يولدها الحديث الشريف تدفع صاحبها بعيداً عن العدوان على المال العام ، وتحصنه من الوقوع في الإثم.

والأساليب التربوية الفعالة التي تراعي جوانب الشخصية الإنسانية كلها تستثمر قابلية الإنسان للتعلم باستخدام الثواب والعقاب . وكل نظام تربوي يغفل العقاب أو يسيء استخدامه يعوق نمو القيم عند الطلاب . وليس معنى هذا أن يسود الإرهاب ، وأن تعتمد التربية الأساليب القمعية . فالجزاء من جنس العمل ، والذي يحسن التصرف يكافأ على ما يصدر عنه ، والذي يعتدي على المال العام ينبه إلى خطئه أولاً ، ثم يعاقب عقوبات تلائم مستوى الاعتداء وعمر المعتدي ، ودوافعه. ولكن علينا أن ندرك أن حماية الأفراد من الوقوع في الخطأ تسبق إيقاع العقوبة. ولهذا لا بد من وجود توعية كافية في جميع المراحل التعليمية تهدف إلى التعريف بأهمية المال العام وسبل المحافظة عليه ، والآثار الاجتماعية والاقتصادية التي تترتب على الاعتداء عليه . والأسلوب التربوي الذي يبالغ في التساهل مع المخالفين بدعوى مراعاة نفسية الفرد يسهم في إيجاد جيل متمرد ؛ أما الأسلوب الذي يبالغ في الزجر والتخويف فيسهم في إيجاد جيل مقهور لا يستجيب إلا للمثيرات التي ترد إليه من الخارج .

والأساليب التربوية الملائمة تمتاز بقدرتها على حفز الطلاب للارتقاء في أهدافهم ، وبلوغ الدرجات العلا . فالأسلوب التربوي الناجح لا يكتفي بتزويد الطلاب بالحقائق المتعلقة بالمفاهيم المرغوب فيها ، بل يولد فيهم الدافعية لمزيد من التعلم . ومن تنمو لديه الدافعية للتعلم يصبح أكثر

قدرة على التعلم الذاتي . ومن تنمو لديه القدرة على التعلم الذاتي يتفوق على نظرائه الذين يفتقرون إلى هذه القدرة . ونظراً لتباين قدرات الطلاب العقلية ؛ فإن الاهتمام بالتعلم الذاتي يصبح مطلباً ملحاً . ويمكن أن توجه التربية الطلاب للإفادة من التقانات التربوية والطفرة الحالية التي يشهدها العالم في مجال المعلومات. ويمكن للطالب أن يزداد دراية بالمعرفة عن المال العام من خلال الاطلاع على الدراسات التي تعرض على شبكة الإنترنت . فالتعلم الذاتي ، والتقانات الحديثة ، والثورة في عالم المعلومات عوامل تساعد على توسيع مدارك الطلاب ، وتمكنهم من إجراء مقارنات بين مدى الاعتداء على المال العام في أكثر من بلد من بلدان العالم . وهذا من شأنه أن يساعد على تشكيل الاتجاهات السليمة ، وتنمية العمليات العقلية العليا .

يضاف إلى ذلك أن الجو العام الذي تهيئه المؤسسات التربوية جزء لا يتجزأ من الطريقة . فالقدوة أسلوب تربوي شديد التأثير . والطلاب الكبار يعدون قدوة لمن هم أصغر منهم سناً . والمناخ الذي يوفر للطلاب جواً من الحرية أكثر ملاءمة من مناخ قائم على الاستبداد . ففي أجواء الحرية يسأل الطلاب عن هذه المشكلة أو تلك ؛ وهذا ما قد يجنبهم الوقوع في الخطأ . أما الأجواء غير المناسبة فتصيب الطلاب بحالة من الإحباط ؛ ولهذا يلجأ هؤلاء إلى التنفيس عن الإحباط بالاعتداء على ممتلكات المدرسة من أثاث وأجهزة ، وغير ذلك.

وأخيرا فإنه يجدر التذكير بأن فاعلية الأساليب التربوية تقاس بمدى قدرتها على تحقيق الأهداف. ومن الأهداف الأساسية للتربية تنمية الضمير الداخلي في الفرد كي يكون رقيباً على الفرد ذاته . وبلوغ درجات الإحسان هدف يجب أن يضعه نصب عينيه كل تربوي مخلص لله ﷻ . ويجب أن تقاس فاعلية الأساليب التربوية بمدى نجاحها في تقريب الطالب إلى هذا الهدف الذي يمثل قمة العبادة بمعناها الشامل.

الخاتمة

الإنسان مستخلف في هذه الحياة الدنيا ، والمال من بين المخلوقات التي سخرها الله ﷻ لخدمة الإنسان . والمحافظة على المال العام قيمة مهمة يمكن غرسها في الطفل وهو في سنواته الأولى ؛ أي قبل الالتحاق بالمدرسة. وتنمو هذه القيمة للفرد كلما انتقل من مرحلة لأخرى في

التعليم العام والتعليم الجامعي ؛ بل يستمر نموها ما دامت الحياة . ونمو هذه القيمة على النحو المطلوب يقتضي تعاون المؤسسات التربوية وتكاملها في هذا المجال . فالأم التي تزجر ابنها عندما يكسر غصن شجرة في حديقة عامة تحرص على تربيته على المحافظة على المال العام . ومؤسسة التلفزيون التي تعرض فلما يمجد الجريمة والاعتداء على ممتلكات الدولة مقصرة في أداء واجبها. ورجل الشرطة الذي يضع علامات تحدد الحد الأعلى لحمولة الشاحنات التي تمر فوق جسر معين يدرك أهمية المحافظة على الممتلكات العامة .

وحتى تكون كل مؤسسة تربوية قادرة على أداء وظيفتها على الصورة المثلى لا بد لها من تحديد الأهداف التي تريد الوصول إليها ، والأساليب التي تعينها على ذلك . فالمؤسسة التعليمية ـ على سبيل المثال ـ تحرص على أن تكون من بين أهداف المنهاج أهداف تتعلق بالمحافظة على المال العام ، وتضع من بين مفردات المنهاج مفاهيم مرتبطة بتلك الأهداف ، وتختار الأساليب التعليمية ـ التعلمية التي تلائم عمر الطلاب والوقت المتاح للتعلم.

إن الإنسان حر التصرف في ماله الخاص ؛ ولكن تلك الحرية ليست مطلقة. ومن باب أولى أن لا تطلق يده لدى التعامل بالمال العام . وعلى الذين تقع تحت تصرفهم أموال عامة أن يتقوا الله ﷻ في تلك الأموال ، وأن يتذكروا تحذيرات نبيهم من افتضاح أمرهم يوم القيامة ، وعليهم أن يقتدوا بالرسول ﷺ وبالسلف الصالح من أمثال الخليفة الراشد عمر بن عبد العزيز الذي تمثل شفافيته في نظرته إلى المال العام منزلة عالية. لقد كان يطفئ الشمعة التي تصرف له من بيت مال المسلمين بعد الانتهاء من النظر في أمور المسلمين ، ثم يضيء شمعة من ماله الخاص بعد ذلك

المراجع

[١] الزحيلي ، وهبة . *التفسير المنير* . بيروت ودمشق : دار الفكر، (١٤١١هـ / ١٩٩١م .

[٢] Schubert,W . *Curriculum*. New York and London : Collier and Macmillan, 1986.

[٣] ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . *لسان العرب*. بيروت : دار صادر ، د. ت.

[٤] الزحيلي ، وهبة . *الفقه الإسلامي وأدلته*. بيروت ودمشق : دار الفكر ، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م .

[٥] القرشي، يحيى بن آدم . *كتاب الخراج*. تحقيق حسين مؤنس . القاهرة : دار الشروق ، ١٩٨٧م .

[٦] حمدان ، مازن . "تحريم التلاعب بالمرافق والممتلكات العامة." *مجلة الهداية* ،مجلة إسلامية تصدرها وزارة العدل والشؤون الإسلامية بدولة البحرين ، ٢٠٢ (ذو الحجة / يونيو ١٩٩٤م) ، ٧٤-٧٦.

[٧] أبو زيد ، محمد عبد الحميد . *حماية المال العام : دراسة مقارنة* . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٨م .

[٨] أبو زيد ، محمد عبد الحميد . "استعمال الجمهور للمال العام." *مجلة الأمن العام : المجلة العربية لعلوم الشرطة*، مجلة تصدرها جمعية نشر الثقافة لرجال الشرطة ، القاهرة ، ٨٧ (ذو القعدة ١٣٩٩هـ/ أكتوبر ١٩٧٩هـ) ، ٥٣-٦٠.

[٩] البخاري ، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل . *صحيح البخاري*. مراجعة محمد علي قطب وهشام البخاري. بيروت: المكتبة العصرية ، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.

[١٠] طاهر ، مصطفى . "الحماية الجنائية للمال العام." *مجلة الأمن العام*، ٤٤. (شوال ١٣٨٨هـ / يناير ١٩٦٩م)، ٥٩-٦٨.

[١١] العمروسي ، أمجد . *جرائم الأموال العامة* . الإسكندرية : دار الفكر الجامعي ، (١٩٩١م) .

[١٢] California State Department . " Promoting Safe Schools." Presenting the Results of the 1995-96 California Safe Schools Assessment – *ERIC* Document ED 406736 .

[١٣] Cooze,J. "Curbimng the Cost of School Vandalism." *Education Document*, EJ 523573.

[١٤] Further Education Development Agency- Bristol *F E Matters* , 1 no.19 , (1977).

[١٥] Benson, P., and E. Roehlkepartain . "Youth Violence in Middle America." *Midwest Forum*, 3 , no. (1993) (1993), ERIC Document 384478 .

[١٦] Shen, J. "The Evolution of Violence at Schools." *Educational Leadership,* 55, no.2 (1997), ERIC document EJ 551999.

[١٧] Bennett, J. "An Introduction to the Developmental Student and Antisocial Behaviors on the College and University Campus." *Educational Research Quarterly* , (1977) ERIC document EJ 554756.

[١٨] ابن كثير ، أبو الفداء الدمشقي *.البداية والنهاية* . تحقيق أحمد أبو ملحم وزملائه. ط٣. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م .

The Role of Education in Preserving Common Property

Abdul-Rahman Salih Abdullah
Consultant of Islamic Education,
Ministry of Education Muoscat, Sultanate of Oman

Abstract. The goals of the study were to identify some forms of behavior which threaten common property, and the causes which underly such aggressive behavior. The descriptive analytic method was applied to achieve these goals. Property and general property were defined, and their importance in the Quran was analyzed. As regarding the possession of property, three categories were identified: believers, non-believers and unidentified. Three attiudes were recognized: positive, negative, and neutral. Results of research on vandalism in several countries showed that such acts might be caused by weak ties among the members of the family, drugs, and low levels of achievement ambition at school. In order to protect common property, it was emphasized that students should acquire some important concepts such as: *istikhlaf* (vicegerency), *taskhir* (subjection), *jaza* (reward, and *ibadah* (worship). Self-control is the most mportant attitude which is favorable to protecting common property. These concepts and attitudes could be effectively acquired by several teaching methods. Giving an appropriate example was considered very necessary for maintaining positive attitudes towards common property.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٧٣١ - ٧٦٨ (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)

استخدام اللعب في تعليم المفاهيم العلمية والمعلومات في مادة الرياضيات للصف الخامس الابتدائي

سامي محمد ملحم

أستاذ مشارك ، قسم علم النفس، كلية العلوم التربوية – عمان،

وكالة الغوث الدولية، الأردن

(قدم للنشر في ١٥/١٠/١٤١٩هـ ؛ وقبل للنشر في ١١/٦/١٤٢٠هـ)

ملخص البحث. تهتم الدراسة الحالية بدراسة بأثر تعليم التفكير باللعب في تعلم تلاميذ المرحلة الأساسية في الأردن للمفاهيم والمعلومات والاحتفاظ بها. واشتملت عينة الدراسة على ٢٠٠ تلميذ وتلميذة : ١٠٠ تلميذ، و١٠٠ تلميذة، يمثلون أربعة فصول دراسية للصف الخامس الابتدائي. وأجري اختبار القدرات العقلية مستبعدا جميع التلاميذ الذين حصلوا على درجات متوسطة في الاختبار. وقد استخدم في تحليل نتائج الاختبار التحصيلي أسلوب اختبار (ت) لفحص الفروق في الأداء بين أفراد عينة الدراسة. ويمكن تلخيص النتائج التي توصلت لها الدراسة بما يلي :

- ظهور أثر دال إحصائيا لكل من متغيرات الذكاء، والاستراتيجيات التعليمية في تعلم التلاميذ للمفاهيم والمعلومات والاحتفاظ بها.
- عدم ظهور أثر دال إحصائيا لكل من متغيرات الذكاء، والاستراتيجيات التعليمية في تعلم التلاميذ للمفاهيم والمعلومات والاحتفاظ بها.

أولا: مشكلة الدراسة

المقدمة

للعب دور هام في النمو الجسمي والحركي والمعرفي والوجداني عند الأطفال. ولقد أظهرت الدراسات الحديثة التي تناولت نمو الأطفال وتطورهم أن استخدام الطفل لحواسه المختلفة هو

مفتاح التعلم والتطور، إذ لم تعد الألعاب وسيلة للتسلية فقط حين يريد الأطفال قضاء أوقات فراغهم، ولم تعد وسيلة لتحقيق النمو الجسماني فحسب . بل أصبحت أداة مهمة يحقق فيها الأطفال نموهم العقلي ، ولهذا اعتبر بياجيه اللعب جزءا لا يتجزأ من عملية النمو العقلي والذكاء .

وقد عرف جانييه اللعب بأنه شكل من أشكال النشاط الذي يمكن تقويته عندما ينشد اللاعب نجاحا سهلا . وركز بياجيه على أسلوب التعلم بالمحاكاة من خلال اعتماده على نظرية باندورا Bandura للتعلم بالملاحظة أو الاقتداء والمرتكز في أساسه على عدة مسلمات تمثلت [١ ، ص ص ٢٨٠ - ٢٨١] في : الانتباه ، والاستجابة ، والترتيب ، والاستكشاف .

بينما ركز برونر Bruner [٢ ، ص ٢٣١] على أهمية تكوين المفاهيم لدى الفرد. وتكمن أهميتها في أن أغلبية التبادلات الفكرية تتضمن التعامل مع فئات الأشياء أكثر من التعامل مع الأشياء أو الموجودات بمفردها. وشدد برونر Bruner [١٤ ، ص ص ٥ - ٦] على الخبرة الملموسة للمتعلم وممارسته ولعبه بالمواد التعليمية، وقدم في ذلك ثلاث مراحل للتعلم باللعب تتمثل في التمثيل العملي ، والتمثيل الصوري ، والتمثيل الرمزي والتي تنبع من تفسير بياجيه لاستراتيجية نمو التفكير عند الطفل باللعب وتعامله مع المواد المحسوسة [٣ ، ص ص ١٢ - ١٣] .

وتحدث أوزوبل Ausubel [٤ ، ص ص٤٢٠ - ٤٢١] عن الألعاب باعتبارها تمثل نشاطا جمعيا يكون فيه الطفل مشتركا مع الآخرين لإنجاز بعض الأهداف العامة مؤكدا على أهمية استخدام الألعاب التنافسية في البيئة الصفية من أجل تحقيق المهام التربوية المتمثلة في كل من زيادة التفاعل مع المواد الأكاديمية والمهنية ، واستثارة دافع الطفل نحو التعلم وزيادة قدرته على الإنجاز وحثه على استخدام أساليب التعلم طبقا لخصائص الموقف التعلمي وصفاته، وزيادة إدراكه ووعيه لجوانب التحصيل والإنجاز مما يجعل سلوكه يتخذ شكلا معينا نتيجة التعزيز غير المباشر الذي توافره له تلك الألعاب . متفقا بذلك مع وجهة نظر بياجيه باعتبار اللعب أساس النمو العقلي للطفل ، فعن طريق اللعب يحاول الطفل اكتساب نماذج معينة عن الأشياء والأنماط البيئية في بنيته المعرفية .

ورأى بياجيه [٥ ، ص ص ١٥٥ - ١٥٧] في اللعب تعبيرا عن تطور الطفل ومتطلبا أساسيا له مؤكدا أن اللعب يرتبط بمراحل النمو عند الطفل ولكل مرحلة نمائية أنماط لعب خاصة بها وهذه الأنماط تختلف من مجتمع إلى آخر ومن فرد إلى آخر . ويمثل اللعب وسطا بيئيا مناسبا يسهم في تطوير البنية المعرفية لدى الطفل . وعن طريق اللعب يتفاعل الطفل مع بيئته ويطور لغته وعلاقاته الاجتماعية . فاللعب إذن أداة معرفة يمكن أن ينظر إليه على أنه : واقعي ، ووسيلة تعلم يقوم على ما لدى الطفل من إمكانات وقدرات ، كما يعنى بكل ما في البيئة من عناصر .

أهمية اللعب في تنمية مهارات التفكير عند الأطفال

ونظرا لأهمية الألعاب التربوية ، فقد أولاها التربويون اهتماما كبيرا وأصبحت عنصرا مهما ومكونا أساسيا من مكونات الطرق التي تستخدم في تدريس المواد الدراسية المختلفة :

١ - اللعب ينمي مهارات حل المسألة الرياضية

يؤكد أيرنست Ernest [٦ ، ص ٤] أن الألعاب تعمل على تحسين استراتيجيات حل المسألة كما أنها تسعى إلى تعزيز تلك الاستراتيجيات التي تتضمنها . ويبين الباحثون هنا أن أسلوب اللعب له علاقة وطيدة بمهارات المتعلم في حل المسألة التي تتمثل في :

- *مهارات القراءة* : وقد بين لي Lee [٧ ، ص ٤٥٢٨] أن هناك ارتباطا قويا بين مهارات قراءة المسألة والقدرة على حلها .
- *مهارات التفسير* : فالتعرف على المسألة وخصائصها والمعلومات التي تكمن فيها يعدّ ذا أهمية بالغة للانتقال إلى الخطوة التالية [٨ ، ص ٢٣].
- *مهارات التنظيم* : من حيث تحديد المعلومات اللازمة والمعلومات وثيقة الصلة وتحديد الخطوات الوسيطة .
- *مهارات التفكير في الحل* : من خلال الاستخدام الفعال لأنواع مختلفة من الألعاب والألغاز والأنشطة الأخرى [٩ ، ص ١٥].

- *مهارات اتخاذ القرارات* : التي ترتبط بشكل وثيق بعملية حل المسألة بحيث تتطلب من اللاعبين اختيار أو اقتراح البديل الأفضل من بين عدة بدائل متنافسة ومتوافرة والبديل الأفضل هو القرار [١٠ ، ص ٣١].
- *مهارات التنبؤ ببعض القواعد والقوانين اللازمة لحل المسألة* : فالقانون يمثل علاقات ثابتة بين مفاهيم مختلفة يستعين بها الطفل للقيام بأداء منظم لحل مشكلة ما أو تفسير ظاهرة أو التنبؤ بالسلوك [١١ ، ص ٦].
- *مهارات تقويم الاستراتيجية* : الأمر الذي يساعد على تعديل الاستراتيجيات المستخدمة في حل المسألة المتضمنة في الألعاب فنجاح الطفل أو فشله في حل المسألة يعتمد بالدرجة الأولى على الاستراتيجية المستخدمة ومدى ملاءمتها لخصائص الموقف المشكل [١٢ ، ص ص ٤٣ - ٤٤].

٢- اللعب يجسد المجردات

فهو يقرب المجردات إلى ذهن المتعلم ويربطها بالحياة الواقعية التي يعيش فيها الأمر الذي يجعله يعي القيمة الحقيقية للعب والفائدة العملية من استخدامه [١٣ ، ص ص ٨٨ - ٩٠] وعن طريق ممارسة اللعب يكتسب الكثير من الخبرات ويتعرف إلى بيئته بشكل عفوي مدفوعا بميوله وحاجاته مستخدما حواسه في التعلم .

٣- اللعب يتفق مع مفهوم التربية المستمرة

إن أسلوب اللعب ينسجم في مفهومه ومنطلقاته مع التربية المستمرة في المبادئ والأسس التالية :

- *استمرارية التعلم* : فاللعب يسعى إلى إكساب المتعلم المعلومات والمهارات ليس فقط في حدود المدرسة وفي فترة وجوده فيها بل أيضا عندما يوجد في البيت مع أسرته وفي الشارع مع أقرانه [١٤ ، ص ٦].

- *التعلم الذاتي* : واللعب يركز على إحداث التفاعل النشط بين المتعلم والألعاب التي يمارسها وهو بذلك يلبي متطلباته الذاتية بعيدا عن التلقين [١٥ ، ص ص٣٥-٣٦].
- *ربط التعلم بالحياة* : بحيث ينقل المتعلم من التعليم المدرسي إلى التعليم العملي في المجتمع دون ارتباط بالزمن أو نوعية اللعب التي ترتبط بشكل وثيق بالبيئة التي يعيشها المتعلم في كثير من الأحيان [١٦ ، ص ص ٢٩ - ٣١].
- *الأبنية المدرسية* : ففي ظل التعلم المستمر مدى الحياة يمكن أن يتم التعلم دون التقيد بشكل المبنى المدرسي أو هندسته : ولهذا أصبح الاهتمام بالأبنية المدرسية أمرا غير مرغوب فيه تربويا . وتبين نتائج الدراسات الحديثة [١ ، ص ١٢٣] أن التعلم في الهواء الطلق أفضل بكثير من التعلم الذي يتم داخل حجرات الدراسة .
- *وسائل وتكنولوجيا التعليم* : يتفق أسلوب التعلم باللعب مع مفهوم التربية المستمرة في استخدام تقنيات التعليم في مجال التعلم.

٤ – اللعب يستثير الدافعية للتعلم

بحيث يجعل المتعلمين يندفعون بقوة نحو التحصيل والتعلم وتتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو الموضوعات الدراسية المتعلمة ، الأمر الذي يؤدي بالضرورة إلى المشاركة الفاعلة في إنجاز الأهداف التعليمية المأمولة وفي حالة استخدام أسلوب اللعب فانه يمكن استثارة دافعية المتعلم من خلال :

- *التقويم المستمر* : تعد الألعاب أداة تقييم لسلوك المتعلم يمكن استخدامها في تعديل السلوك وتطويره بسهولة ويسر [١٨ ، ص ١٩].
- *كسب اللعبة* : عندما يكسب المتعلم لعبة ما من خلال اكتشافه لاستراتيجية الفوز فيها ، فانه يحصل على تغذية راجعة لكسب المزيد من الألعاب [١٩ ، ص ٤١].
- *التحدي* : الألعاب الجيدة هي التي تجعل المتعلم في حالة تحد باستمرار وتجعله يذهب إلى ما بعد المعلومات التي يكتسبها من تنفيذ تلك الألعاب أو التي يمكن أن يكتشفها بعد الانتهاء من ممارستها [٢٠ ، ص ٤٥].

• *المنافسة الإيجابية* : تولد لدى المتعلم رغبة جامحة للتفكير بعناية ودقة في مكونات اللعبة وعناصرها مما يساعد على تحسين اتجاهات اللاعب نحو المادة المتعلمة وإثارة الدافعية لديه [٢١ ، ص ٢٩٢].

• *التعزيز الفوري* : بحيث يقوم المعلمون بتوجيه تحركات المتعلمين نحو الهدف المنشود معززين كل تحرك إيجابي يستطيع فيه المتعلم اكتشاف قاعدة أو قانون ما مما يدفع المتعلم نحو مواصلة السير في تنفيذ اللعبة بنشاط واهتمام متزايدين . وهناك ألعاب كألعاب الحاسب المصغر التي تحدد طبيعة استجابة المتعلم لتحركات اللعبة ، فتعزز استجابات المتعلم الصحيحة وترشده إلى بعض المعلومات التي تساعده على تعديل استجاباته الخاطئة [٩ ، ص ١٤].

٥ - اللعب يعمل على نقل أثر التعلم

يؤثر التعلم في موقف أو في شكل من أشكال النشاط في قدرة المتعلم على التصرف في مواقف أخرى أو في قدرته على القيام بأنواع نشاط آخر . وعليه فإن أسلوب التعلم باللعب له دور هام في نقل ما يتعلمه الطفل في موقف ما إلى مواقف أخرى مشابهة . إلا أن فعالية أسلوب التعلم باللعب في نقل أثر التعلم إلى مواقف تعلمية جديدة يتوقف على :

• *إتقان قواعد اللعبة* : وترى الدراسات في هذا المجال أن استخدام أسلوب اللعب في مجال تعلم الرياضيات يسهل انتقال أثر التعلم من موقف تعلمي تدرب عليه المتعلم إلى موقف آخر جديد استوعبه وأدرك معانيه [٢٢ ، ص ٢٦].

• *العلاقة بين الحركات* : أي إدراك المتعلم لجميع التحركات التي يقوم بها أثناء ممارسته للعبة الأصلية وعلاقة تلك التحركات ببعضها البعض مما يضفي معنى للمواقف المتعلمة. الأمر الذي يسهل انتقال أثر التعلم إلى مواقف أخرى [٢٣ ، ص ١١٥].

• *التماثل في الاستراتيجيات* : وكلما زادت عناصر التماثل أو التشابه بين استراتيجيات لعبة ما ولعبة أخرى جديدة زاد انتقال أثر التعلم إلى تعلم استراتيجيات اللعبة الجديدة.

- *الرغبة في اللعب* : فرغبة المتعلم في ممارسة الألعاب تؤثر بصورة أو بأخرى على انتقال أثر التعلم إلى مواقف أخرى ، فإذا كان لدى المتعلم اتجاه إيجابي نحو ممارسة ألعاب معينة ، فإن ذلك سوف يؤدي بطبيعة الحال إلى الانتقال الإيجابي إلى مواقف تعلمية أخرى .
- *التنوع في اللعب* : إن ممارسة المتعلم لمهمة تعلميه توفرها لعبة ما في مواطن مختلفة ومتنوعة يؤدي ذلك إلى زيادة وعيه بتلك المواطن وفهمه لها الأمر الذي يسهل من انتقال أثر المهمة التعلمية إلى عدة مواقف جديدة .

٦ – اللعب يعتبر منطلقا نحو بناء مفهوم حديث للمناهج الدراسية

وبالنظر إلي ما توفره الألعاب من خصائص ومميزات تستثير دافعية المتعلم وتحثه على التفاعل النشط مع مادة التعلم في جو مرح وقريب من واقعه ومدركاته الحسية فانه يجدر النظر بعين الرعاية إلي أهمية بناء مفهوم جديد لمناهج دراسية حديثة قائمة على اللعب تقوم على محاور رئيسة تعتمد عليها في بناء مفاهيمه وتشيد عناصرها تنظيمات منهجية تتمركز حول ثلاثة محاور رئيسة هي :

- المنهاج المتمركز حول الموضوع الدراسي.
- المنهاج المتمركز حول المتعلم .
- المنهاج المتمركز حول المشكلات الاجتماعية .

تحديد مشكلة البحث

أمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بالأسئلة التالية :

- هل يزداد تحصيل التلاميذ للمفاهيم والمعلومات عندما ينتقلون في تعلمهم من طريقة التعليم الصفي الاعتيادية إلى طريقة التعليم باللعب ؟
- هل يزداد تحصيل التلاميذ من ذوي الذكاء المرتفع للمفاهيم والمعلومات عندما ينتقلون في تعلمهم من طريقة التعليم الاعتيادية إلى طريقة التعليم باللعب ؟

• هل يزداد تحصيل التلاميذ من ذوي الذكاء المنخفض للمفاهيم والمعلومات عندما ينتقلون في تعلمهم من طريقة التعليم الاعتيادية إلى طريقة التعليم باللعب ؟

• هل يختلف تحصيل التلاميذ للمفاهيم والمعلومات الذين ينتقلون في تعلمهم من طريقة التعليم الصفي الاعتيادية إلى طريقة التعليم باللعب تبعا لمتغير الجنس ؟

أهداف البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأمور التالية :

• توضيح تأثير كل من نماذج التعليم التقليدية والتعليم باللعب في تنمية مهارات التفكير العلمي للأطفال .

• استقصاء أثر طريقة التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير عند الأطفال.

• دراسة أثر طرق التعليم المختلفة في التحصيل الدراسي عند التلاميذ من ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في مادة الرياضيات وذلك في تحصيلهم الدراسي .

أهمية البحث

برز خلال العقدين الأخيرين من هذا القرن حركة تربوية دعت إلى تطوير اتجاهات جديدة في التعليم من أجل تحسين طرق التعليم التي يقوم بها المعلمون من أجل رفع مستويات التحصيل الدراسي لهؤلاء الأطفال ومهارات التفكير العلمي لديهم . وتظهر أهمية الدراسة الحالية في كونها عملت على :

• تطوير طرق جديدة للتعليم واختبار ملاءمتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الأردن والحكم على مدى فاعليتها في إكساب التلاميذ لمهارات التفكير العلمي أولا ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي ثانيا .

• المقارنة بين أثر طريقتي التعليم باللعب والتعليم التقليدي في تحصيل التلاميذ دراسيا ومهارات التفكير العلمي لديهم .

• تطوير وتوسيع الإفادة من التطبيقات العملية للتدريس والارتقاء به من المستوى الاعتيادي الفردي إلى المستوى الجمعي التعاوني .

محددات البحث وافتراضاته

تناولت الدراسة الحالية استقصاء أثر طريقة التعليم باللعب وطريقة التعليم التقليدية في التفكير العلمي وتحصيل المفاهيم العلمية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مبحث الرياضيات. واقتصرت الدراسة على الآتي :

• تدريس وحدة دراسية فقط من كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي ولم تتناول جميع وحدات الكتاب .

• حدد التعليم بطريقتي التعليم باللعب وطريقة التعليم التقليدية .

• اقتصرت الدراسة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في كل من مدرسة نفيسة بنت الحسن الأساسية للبنات ومدرسة المأمون الأساسية للبنين في مدينة اربد بالأردن .

• تم تحديد قياس تحصيل المفاهيم العلمية باستخدام اختبار أعد لأغراض الدراسة الحالية .

فروض البحث

تمت صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي :

• توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء التلاميذ الذين يتعلمون بطريقة التعليم باللعب على اختبار تحصيل المفاهيم العلمية ومتوسط أداء التلاميذ الذين يتعلمون بطريقة التعليم الاعتيادية (التقليدية) لصالح المجموعة الأولى .

• توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء التلاميذ من فئة الذكاء المرتفع الذين يتعلمون بطريقة التعليم باللعب على اختبار تحصيل المفاهيم العلمية ومتوسط أداء التلاميذ من الفئة نفسها الذين يتعلمون بطريقة التعليم الاعتيادية (التقليدية) لصالح المجموعة الأولى .

• توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء التلاميذ من فئة الذكاء المنخفض اللذين يتعلمون بطريقة التعليم باللعب على اختبار تحصيل المفاهيم العلمية ومتوسط أداء التلاميذ من الفئة نفسها الذين يتعلمون بطريقة التعليم الاعتيادية (التقليدية) لصالح المجموعة الأولى .

• لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء التلاميذ الذين يتعلمون بطريقة التعليم باللعب على اختبار تحصيل المفاهيم العلمية تبعا لمتغير الجنس .

مصطلحات البحث

تمثلت مصطلحات الدراسة الحالية بالآتي :

الذكاء : لما كانت الدراسات والبحوث التي قام بها الباحثون وعلماء النفس قد أفاضت في دراسة الذكاء بحيث تعددت تعريفاته وصوره وكيفية قياسه بحيث شملت معظمها بنودا تتعلق بالقدرة على : التفكير المجرد ، والتعلم ، وحل المشكلات ، والتكيف ، والارتباط بالبيئة. وباعتبار أن اختبارات الحصيلة اللغوية والمعلومات العامة والاختبارات الأخرى التي تتطلب استدعاء للمعلومات والمهارات المكتسبة من قبل مقاييس الذكاء [٢٤ ، ص ٦٣] التي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه من خلال سعيها إلى دراسة تأثير متغير الذكاء في تعلم المفاهيم والاحتفاظ بالمعلومات . فقد استخدم الباحث اختبار القدرات العقلية الأولية (القدرة اللفظية) الذي أعده أحمد زكي صالح [٢٥] لأغراض الدراسة الحالية .

فئة التلاميذ من ذوي التحصيل المرتفع : هي فئة التلاميذ الذين وقع معدلهم في مادة الرياضيات في الفصل الدراسي الأول لسنة التجربة ضمن مجموعة (٣٣ ٪) لأعلى المعدلات في الشعبة التي ينتمون إليها .

فئة التلاميذ من ذوي التحصيل المنخفض : هي فئة التلاميذ الذين وقع معدلهم في مادة الرياضيات في الفصل الدراسي الأول لسنة التجربة ضمن مجموعة (٣٣ ٪) لأقل المعدلات في الشعبة التي ينتمون إليها .

المفاهيم العلمية : يقوم تدريس المفاهيم العلمية على الآتي :

• مواجهة التلاميذ بحدث من أحداث العالم المحيط بهم وإظهار مشكلة فيه لا تفسر تماما بما لديهم من مفاهيم علمية. أو تكون تلك المفاهيم غير واضحة بحيث تفشل في حل المشكلة.

• يعرض على التلاميذ نشاط (نشاطات) علمية وتقدم على نحو يمكنهم من إعادة بناء المفهوم العلمي أو تطوير مفهوم علمي أخر جديد وعن طريق المناقشة بالسؤال والجواب والاستفسارات تقدم فيها عملية تفكيرية (أو جملة من عمليات التفكير) تستخدم فيها عمليات ضبط التنفيذ يتوصل التلاميذ إلى حل المشكلة.

• وضع التلاميذ في موقف (مواقف) جديد أو تقديم حدث آخر بقصد تطوير المفهوم وتوسيعه يربطه بشكل آخر من أشكال المعرفة العلمية.

• التطبيق على المفهوم العلمي (أو المعرفة بأشكالها) وعمليات التفكير من خلال مواجهة التلاميذ بأحداث جديدة من العالم المحيط بهم ثم تقويم حذفهم للمفهوم بأسئلة كتابية يستخدم فيها التلاميذ عمليات ضبط التنفيذ. ثم تصحح الإجابات من قبل المعلم أو باستخدام بطاقات التصحيح من قبل التلاميذ أنفسهم .

تحصيل المفاهيم العلمية : تم قياس التحصيل العلمي في الدراسة الحالية على اختبار المفاهيم العلمية التي تتضمنها وحدة " المساحة " للصف الخامس الأساسي كما وردت في الكتاب المدرسي المقرر . وتألف الاختبار من ٢٥ فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس امتلاك التلاميذ لهذه المفاهيم على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي "المعرفة والفهم (الاستيعاب) والتطبيق ." وقد تضمن الاختبار :

• *المفاهيم والمصطلحات* : المتر المربع ، السنتمتر المربع ، الديسمتر المربع

• *الرموز* : م^{٢} ، سم^{٢} ، م/ دقيقة ، م/ثانية .

• *التعميمات* : ١م٢ = ١٠٠٠٠ سم٢ ، ١م٢ = ١٠٠ دسم٢ ، مساحة المربع = حاصل ضرب الضلع في نفسه ، مساحة المستطيل = الطول × العرض ، محيط المستطيل = ضعف الطول + ضعف العرض ، محيط المضلع المنتظم = طول الضلع × عدد الأضلاع

• *المسائل* : مسائل حياتية تتضمن : بيع وشراء الأراضي ، كلفة تبليط ودهان أوجه وجدران ، مسائل تربط المسافة مع الزمن ، مسابقات الجري بين التلاميذ أنفسهم.

ثانيا : الدراسات والبحوث السابقة

ارتبطت الدراسات والبحوث السابقة حول موضوع استخدام اللعب في تنمية التفكير لدى الأطفال بثلاث مناح رئيسة اشتملت على كل من :

- الألعاب التي يمكن استعمالها من قبل المعلمين من أجل تنمية مهارات التفكير عند الأطفال .
- الاستراتيجيات المتنوعة التي يستخدمها المعلمون في تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال .
- دور المعلم في تنفيذ استراتيجيات تنمية مهارات التفكير باللعب .
- امتلاك المعلمين لعدد من الكفايات الخاصة بتمكينهم من استخدام اللعب من أجل تنمية مهارات التفكير العلمي لدى أطفالهم .

١ – وحول الألعاب التي يمكن استعماها من قبل المعلمين من أجل تنمية مهارات التفكير عند الأطفال

فقد بينت الدراسات التي أجريت في هذا المجال ضرورة أن يحدد المعلمون أهداف كل لعبة بشكل واضح وصريح [٢٦ ، ص ٢] وأن يفرقوا بين الألعاب التي تركز على أهداف معينة دون غيرها [٢٧ ، ص ٢٥] مبينين أن ألعاب التدريس تستخدم عادة في حال مساعدة الأطفال على تعلم الحقائق والمهارات التي تتضمنها الألعاب ، بينما يمكن الاستعانة بألعاب التثبيت maintenance games من أجل تذكير المتعلمين بالحقائق والمهارات من أجل التدرب عليها والتمكن منها .

وتحدث موسلي Mosley [٢٨ ، ص ص ٦ - ٩] عن الألعاب التي تلائم حاجات التلاميذ الموهوبين التي تختلف في محتواها وأهدافها عن الألعاب التي تلائم حاجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، وكذلك الألعاب التي تلائم حاجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في السمع أو البصر أو إعاقات جسمية معينة .

أما لايتويلر ودانكون Litwiller and Duncan [٢٩ ، ص ٧٥١] فقد بينا ضرورة التنوع في اختيار الألعاب التعليمية خاصة ما يتعلق منها بتحقيق أهداف محددة يضعها المعلمون نصب أعينهم ، بحيث تخدم اللعبة الواحدة غرضا محددا واضحا وطبقا للأهداف التي يسعى المعلمون إلى تحقيقها. وقد تكون هذه الألعاب على شكل بطاقات توزع على اللاعبين ، أو أجهزة دقيقة كالحاسب مثلا [٣٠ ، ص ٦٣٣] ، أو ألعابا تجارية بلاستيكية [٣١ ، ص ١٤] ، أو عيدانا صغيرة يتم تنظيمها بأشكال مختلفة [٣٢ ، ص ٤٤] ، أو سجلات وصحف [١٢ ، ص ٤] ، أو كرات قدم متنوعة الشكل والحجم [٣٤ ، ص ٤٣]، أو ألعاب زهرة النرد [٣٧ ، ص ٧٥١]، أو الدومينو [٣٥ ، ص ٢٤].

٢- وحول الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في تنمية مهارات التفكير عند أطفالهم

فقد تحدث الباحثون عن الاستراتيجيات التي تتضمنها الألعاب مبينين عددا من الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون أثناء قيامهم بعملية التعلم باللعب . فاستراتيجية السرعة speed strategy في إنجاز اللعبة [٣٥ ، ص ص ٣٥ - ٣٧ ؛ ٨ ، ص ص ٦١٣ - ٦١٦] يكون فيها اللاعب الفائز هو الذي يسبق الخصم في أداء العنصر قبل الأخير في اللعبة. وهناك استراتيجية التنبؤ predictive strategy [٣٦، ص ص٢٤٠-٢٤٤] التي يكون فيها الفائز هو الذي يكون باستطاعته استنتاج القاعدة أو القانون أولا. أما الاستراتيجية التخمينية guessing strategy [٣٧، ص ص١٧٨-١٨٠]، ففيها يتاح للاعب فرصة تخمين الشكل أو اللون أو الحجم ثم تسجيل نقاط الفوز. وهناك عدد من الاستراتيجيات [٣٨، ص ٥١٠] التي يعطى اللاعب فيها بعض التعريفات المختصرة والنظريات البسيطة والفوازير ليتمكن بعد ذلك من تطوير استراتيجيات تعلمية خاصة .

وتحدث تايلر Taylor [٣٩ ، ص٢٤] عن تصميم الألعاب التي تلبي الأهداف التي يضعها المعلمون في الحسبان بحيث تتاح لكل لاعب القدرة على اللعب والفوز ، وأن يكون متكيفا مع مباريات الأقران الآخرين ومنافسا لهم ، مما يؤدي إلى خلق الدافعية لدى التلاميذ ، وبناء الثقة ،

وتشجيعهم على التعلم، وتحسين اتجاهاتهم، وإشاعة روح المرح والسرور بينهم، وإمكانية تطبيق الحقائق والمهارات من خلال اللعب بسهولة ويسر .

وتحدث بار Parr [٤٠ ، ص ١٦] عن مستويات المشاركين في اللعب . وبين أن هناك اختلافا واضحا بين البنين والبنات في التعامل مع الألعاب وأدوات اللعب . فالذكور يتجهون الى اللعب بالأدوات التي تتفق وميولهم الفطرية، بينما تتجه البنات نحو اللعب بالأدوات التي تتفق مع تكويناتهن الذاتية .

بينما تحدث كامبل Campbell [٤١ ، ص ٤٣] عن ضرورة وضع زمن معين للعب وفقا للمهارات المطلوبة ومستويات اللاعبين والأخذ بالحسبان استراتيجية اللعبة وقوانينها . فبعض الألعاب تحتاج إلى وقت طويل من التلميذ وقدرة على التركيز فترة أطول، مما لا يتوفر ذلك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث إن ذلك يتعارض والخصائص النمائية لهم مما، يتطلب من المعلمين تطوير قواعد تلك الألعاب [٤٢ ، ص ٤١] بما يتفق والقدرات العقلية للتلاميذ .

٣- وحول مدى قدرة المعلمين على توفير أدوات لعب كافية تتناسب وخصائص أطفالهم ومستويات وطبيعة الأهداف التي يسعون إلي تحقيقها

تحدث الباحثون [٤٣ ، ص ١٠] عن بعض الألعاب التي تحقق للمعلم أهدافه المأمولة ولكنها قد تكون غالية الثمن وبعضها الآخر لا تتفق وقدرات اللاعبين واستعداداتهم، مما يتطلب من المعلمين تطوير أو تحسين أدوات اللعب وفقا للإمكانات المادية المتاحة للمدرسة وتتفق مع قدرات اللاعبين واستعداداتهم [٢٢ ، ص ٢٨] . ويمكن للمعلمين بناء جدول لملاحظة السلوك الفعلي للتلاميذ أثناء اللعب مع مراعاة الجو الصفي الذي يسمح للتلاميذ تشجيع استخدامهم مهارات التفكير الذين هم بحاجة إليه .

٤ - وحول دور المعلم في تنفيذ استراتيجيات تنمية مهارات التفكير

فقد تحدث الباحثون عن عدد من الاستراتيجيات التي يمكن للمعلمين استخدامها عند تنفيذهم لإجراءات التعلم باللعب :

فقد حدد كروليك ورودنيك Krulik and Rudnick [٢٢ ، ص ٢٧] عددا من المعايير تقوم على أن تكون اللعبة بين اثنين فأكثر ، وأن تشتمل اللعبة على مجموعة من القواعد يتبعها المتعلمون في لعبهم ، وأن تحدد قواعد اللعبة أهداف اللاعبين ، وأن يكون لدى اللاعبين قدرة على اختيار الطريق الملائم والموصل إلى أهدافهم الفردية ، وأن يكون موقف الفوز أو الكسب بارزا وواضحا في اللعب .

وحدد كيلي Keely [٣٨ ، ص ٥١٠] ستة معايير أساسية للعب تمثلت في : اختيار الألعاب بحيث تحتوي على ألعاب معرفية ، وأن يتعلم المتعلم اللعبة في فترة معقولة من الزمن وتشجيع المتعلم على ابتكار ألعاب خاصة به ، وأن تكون قواعد اللعبة قليلة كي تصبح مناسبة للعب داخل حجرة الدراسة ، واختيار المتعلمين ضمن قدرات عقلية متوازنة فيما بينهم ، ويتمثل دور المعلم بدور الحكم من أجل متابعة مدى تقدم المتعلمين نحو تحقيق أهدافهم المأمولة .

وبين محمد صباريني وآخرون [٤٤ ، ص ١٣١] أن أسلوب اللعب يجب أن يستعين بخطوات منظمة تتضمن تتابعا لكل من : الحوادث والنشاطات التي تشكل اللعبة وصفا لخصائص الفئة المستهدفة وقوانين تبين كيفية تنفيذ اللعبة بشكل منظم لتحقيق الأهداف المرجوة . وتغذية راجعة فورية حول القرارات التي يتخذها اللاعب أثناء اللعب كنوع من التقويم لسلوكه من أجل التعديل والتطوير .

وحدد كل من هينيش وآخرون .Heinich et al [٢١ ، ص٣٠١] سبع خطوات رئيسة في اللعب هي : اختيار المحتوى وتحديد نوعيته ، وتحديد الأهداف العامة ، وتحديد الأهداف الخاصة أو السلوكية ، وتطوير نموذج اللعبة ، وتطوير القواعد والقوانين ، وتركيب مواد اللعب من أجل التنفيذ وتقويم النتاجات التعلمية .

كما حدد أريكسون وكيرل Erichson and Curl [٤٥ ، ص ٧٥] تسع خطوات رئيسة تشكل في مجموعها نظاما متكاملا يتمثل في : تحليل الموضوع أو المهمة ، وتحديد أهدافه السلوكية ، وتحديد الأدوات ومصادرها ، واتخاذ القرار ، وإجراءات التنفيذ ، واختبار الصلاحيات ، والإنجاز ، والتغذية الراجعة ، والتقويم .

وصاغ ويتيش وشـولل Wittich and Schuller [٤٦ ، ص ٦٣٣] أسـلوبا للتعلـم باللعب ضمن ثلاثة مجالات رئيسة اشتملت على : التحديد والتطوير والتقويم. يحتوى كل مجـال منها على ثلاث خطوات متتابعة ومرتبطة بحيث تشكل فيما بينها نظاما متكاملا .

وتضمن أسلوب سيلكيرك Selkirk [٤٧ ، ص ٤٣] خمس خطوات تندرج تحت مجالات ثلاثة هي : الاستعداد والتنفيذ والتقويم ، بحيث يتكون كل مجال من هذه المجالات على كل من تحديد الفكرة أو الموضوع ، ومناقشة الفكرة أو الموضوع ، وتحضير مواد اللعب .

وصاغ عزو عفانة [٤٨ ، ص ص ٥٤- ٥٦] أسلوبه من سبع خطوات رئيسة اشتملت على كل من : اختيار الموضوع المتضمن باللعبة ، وتحديد الأهداف السلوكية ، وتحديد اللاعبين وقواعد اللعبة وزمنها ، وتحديد المواد اللازمة للعبة ، وتنظيم البيئة الصفية ، وتنفيذ اللعبة ، ثم مناقشة النتائج .

٥- وحول امتلاك المعلمين لعدد من الكفايات الخاصة بتمكينهم من استخدام اللعب من أجل تنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذهم

فقد أشارت دراسات عديدة إلى الكفايات التعليمية الأساسية الخاصة بتوظيف أسلوب اللعب في التعلم بكفاءة وفعالية داخل حجرة الدراسة التي اشتملت على :

- *كفايات اختيار اللعبة* : باعتبارها جزءا من البرنامج التعليمي وتنبثق من الأهداف الأساسية لمادة التعلم [١٩ ، ص ٢] بحيث تحدد اللعبة وفقا لحاجات المتعلمين واهتماماتهم، سواء أكانت تلك الحاجات أو الاهتمامات خاصة أو عامة. ويختار المعلم أنواعا مختلفة من الألعاب وفقا لاختلاف الأهداف المختارة للتعلم [٢٩ ، ص ٧٥١] ، كما يختار المعلم نمط الاستراتيجية التي تتضمنها اللعبة بحيث يتم تحديد الخطوات المتبعة في اللعبة [٣٥ ، ص ص ٣٥ - ٣٧] .
- *وكفايات تصميم اللعبة :* من أجل تحديد الأهداف الخاصة للاعبين التي يسعى المعلم إلى تحقيقها [٣٩ ، ص ٢٤]، وتحديد هوية اللاعبين ومستوياتهم [٤٠ ، ص ١٦] ، وتحديد الزمن الملائم لأنشطة اللعب [٤١ ، ص ٤٣]، وكذلك تحديد مهام اللاعبين في اللعبة ونقاط الفوز المطلوبة ، وعدد الجولات التي يمكن للاعب الواحد القيام بها [٤٩ ، ص ٣٠] .

• *وكفايات تطوير اللعبة* : من أجل إعادة صياغة استراتيجيات اللعبة التي يتم اختيارها بدقة ووضوح ووصف التعليمات والإرشادات الخاصة باللعبة للاعبين وتوقعاتهم لها ، وتعديل قواعد اللعبة وفقا للأهداف المأمولة [٥٠ ، ص ١٤٢] بهدف تحسين أدوات اللعبة أو تطويرها وفقا لخصائص اللاعبين ومستوياتهم [٤٣ ، ص ١٠].

• *وكفايات تنفيذ اللعبة* : التي تحقق للمعلمين تنظيم البيئة الصفية بصورة تكفل تنفيذ اللعبة [٢٢ ، ص ٢٨]، ومراجعة أدوات اللعبة أثناء عملية التنفيذ ، وتوجيه تحركات اللاعبين وفقا للتعليمات والإرشادات التي تم تحديدها مسبقا [٩ ، ص ١٣]، وملاحظة سلوك اللاعبين ورصد تحركاتهم بدقة .

• *أما كفايات تقويم اللعبة* : فتحقق للمعلمين مناقشة تلاميذهم في استراتيجية اللعبة وعناصرها الأساسية بعد أن يتم تنفيذها [٢٢ ، ص ٢٩] ، ومراجعة قوانين اللعبة وقواعدها بعد التنفيذ ، والتأكد من مدى ملاءمة تلك القواعد لمستويات اللاعبين وخصائصهم [٤٠ ، ص ١٨]، وكذلك ، مراجعة الأهداف المحددة للعبة التي قاموا بتنفيذها [٥١ ، ص ٢٣] ، وإعادة تصميم اللعبة مرة ثانية إذا ما ثبت أن أهداف اللعبة بعد تجريبها وتطبيقها على اللاعبين أنها لا تحقق الأهداف المنشودة.

وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات والبحوث في النقاط الرئيسة التالية :

• المعلم قادر على تنمية مهارات التفكير باللعب عند الأطفال إذا ما نفذ عددا من الاستراتيجيات التي أثبتت نجاحها في تحقيق تقدم في تنمية مهارات التفكير عند الأطفال .

• وسائل الإثابة والتعزيز الإيجابي التي يقدمها المعلم لأطفاله وسيلة مهمة في مساعدة الأطفال على تقويم أنفسهم بشكل أكثر واقعية وتحسين مستويات أدائهم في اللعب .

• كما أفاد الباحث من هذه الدراسات والبحوث في بناء استراتيجية محددة للتعلم باللعب بحيث يسهل على المعلمين تنفيذها في يومهم الدراسي المعتاد وعلى المواد المختلفة التي يقومون بتدريسها ضمن برنامج عملهم اليومي .

ثالثا : إجراءات البحث

عينة البحث

اشتملت عينة الدراسة الحالية على ٢٠٠ تلميذ وتلميذة بالتساوي بين الجنسين يمثلون الصف الخامس الابتدائي من الذكور والإناث في كل من مدرسة المأمون الأساسية الأولى ومدرسة نفيسة بنت الحسن الأساسية الأولى (جدول رقم ١). وقام الباحث بتحقيق الإجراءات التالية :

جدول رقم ١ . توزيع أفراد عينة الدراسة حسب كل من الجنس ومستويات تحصيلهم الدراسي واستراتيجية التعليم

الجنس	الذكور		الإناث		
مستوى الذكاء	مجموعة التعليم التقليدية	مجموعة التعليم باللعب	مجموعة التعليم التقليدية	مجموعة التعليم باللعب	المجموع
مرتفع	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	١٠٠
منخفض	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥	١٠٠
المجموع	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٢٠٠

١ - تم تطبيق اختبار القدرات العقلية الخاص بقياس القدرة اللغوية ، وفي ضوء نتائج التلاميذ حسب الاختبار المشار إليه ، تم تقسيم التلاميذ إلى ثلاث فئات

- الفئة التي اتصفت بارتفاع في مستوى التحصيل الدراسي ممن حصلوا على علامات مرتفعة في امتحانات الفصل الدراسي الأول لسنة التجربة .
- الفئة التي اتصفت بانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي ممن حصلوا على علامات منخفضة في امتحانات الفصل الدراسي الأول لسنة التجربة.
- الفئة التي اتصفت بمستوى متوسط من التحصيل الدراسي ممن حصلوا على علامات متوسطة في امتحانات الفصل الدراسي الأول لسنة التجربة .

٢ - تم استبعاد التلاميذ الذين حصلوا على علامات متوسطة في امتحانات الفصل الدراسي الأول لسنة التجربة ، فأصبحت عينة الدراسة ٢٠٠ تلميذ وتلميذة حسب مستويات التحصيل الدراسي كما حددته امتحانات الفصل الدراسي الأول لسنة التجربة .

٣- تم اختيار معلمي الرياضيات للصف الخامس الأساسي في كل من مدرسة المأمون الأساسية الأولى ومدرسة نفيسة بنت الحسن الأساسية الأولى وعددهم : ثلاثة معلمين ، ومعلمتان. للقيام بتطبيق إجراءات التعلم (الملحقان ١ ، ٢) باللعب كما حددتها الدراسة الحالية حيث أخضعا لبرنامج تدريبي مكثف مدته أسبوع واحد على تطبيق هذه الإجراءات بدقة ومهارة .

أدوات البحث

استخدم الباحث في الدراسة الحالية أدوات القياس التالية :

١- اختبار القدرات العقلية (اختبار معاني الكلمات)

أعد هذا الاختبار أحمد زكي صالح [٢٥] وهو يقيس القدرة اللغوية أو القدرة على فهم الألفاظ ، حيث يطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يأتي بأقرب الكلمات معنى للكلمة الأولى من بين الكلمات الأربعة الموضوعة في الاختبار . ويستغرق تطبيق الاختبار نحو سبع دقائق على المفحوص وهو مزود بمفتاح تصحيح خاص به . وقام الباحث بالخطوات الإجرائية التالية بهدف تحقيق صدق الاختبار وثباته :

- تم تطبيق الاختبار على عينة تجريبية من ٤٠ تلميذا من الصف الخامس الابتدائي في مدرسة المأمون الأساسية للبنين مرتين تفصل بينهما فترة زمنية مقدارها عشرون يوما . وتم استخراج معامل ثبات الاختبار فكان : ٠،٩١٣٠٢ .

- كما تم استخراج معامل الارتباط بين الدرجات التحصيلية لأفراد عينة الدراسة التجريبية نفسها (الوارد ذكرها في الفقرة السابقة) في امتحان الفصل الدراسي الأول لسنة التجربة ودرجات تطبيق اختبار القدرات العقلية الأولية على العينة نفسها باعتبار أن درجات أفراد العينة الدراسية في امتحان الفصل الدراسي الأول تمثل مؤشرا مقبولا لمستويات ذكاء الأفراد [٢٤ ، ص ٦٣] . وكانت قيمة معامل الارتباط بين الدرجتين (٠،٨١٠٩١)،

وتمثل هذه القيمة مستوى دالا إحصائيا (α = ٠،٠٢١٣) [٥٢] يسمح بموجبه استخدام هذا الاختبار لأغراض الدراسة الحالية.

٢– المادة التعليمية

هي وحدة دراسية تتناول عددا من المفردات والمفاهيم العلمية تدور حول وحدة المساحة أخذت من كتاب الرياضيات للصف الخامس الأساسي الذي يتم تدريسه ضمن المناهج الدراسية في الأردن .

٣– الاستراتيجيات التعليمية

انطلاقا من أسئلة الدراسة الحالية ، تم تحديد المتغيرات المستقلة والتابعة فيها . ولما كانت الدراسة الحالية تتناول أثر المتغيرين المستقلين : طريقة التعليم والمستوى التحصيلي للطلبة على تحصيلهم الدراسي . فقد تم تحديد طريقة التعليم في استراتيجيتين اثنتين :

أ) **استراتيجية التعليم الصفي الاعتيادية** . تمثل استراتيجية التعليم الصفي الاعتيادية مجموعة الأساليب التي يتبعها المعلمون في تعليم المفاهيم والمبادئ العلمية والتي تتسم بالخصائص التالية :

- استخدام المعلم للأسئلة من أجل إثارة النقاش بطريقة محددة تؤدي إلى توضيح المفاهيم وأفكار الدرس الأخرى .
- استخدام المعلم لأسلوب العرض اللفظي .
- قيام المعلم بعروض علمية فقط لإثبات صحة المفهوم أو المبدأ العلمي.
- استقبال التلاميذ للمفاهيم التي يعرضها المعلم دون أن يكون لهم دور في التوصل لهذه المفاهيم.

ويقوم المعلم في استراتيجية التعليم الصفي الاعتيادية بتدريس المادة التعليمية الخاصة بالدراسة الحالية باستعمال كتاب الرياضيات المقرر للصف الخامس الابتدائي ، وبالاستعانة بدليل المعلم للصف نفسه .

ب) **استراتيجية التعلم باللعب** . طور الباحث استراتيجية جديدة للتعلم باللعب يمكن للمعلم أن ينفذ إجراءاتها من خلال مراعاته لعدد من الاستراتيجيات الرئيسية المتمثلة في كل من :

- صياغة الأهداف وصناعة القرار : وتشتمل على كل من : تحديد الأهداف التعليمية والنشاطات التعليمية الملائمة ، وعدد المشاركين وأدوارهم ، والأدوات المستخدمة في اللعب ، وإجراءات اللعب ومعايير النجاح لكل لعبة ، ثم تصنيف مضمون المادة التعليمية وترتيبها بتسلسل مناسب .
- تنظيم المهمة التعليمية : وتشتمل على كل من :
- شرح المهمة التعليمية للتلاميذ : بتوضيح المهمة التعليمية لهم قبل أن يبدأو بالعمل ، وتعريفهم بالمفاهيم المستهدفة ، وشرح الإجراءات التي يراها المعلمون ضرورية كي يتبعها التلاميذ أثناء قيامهم بتنفيذ المهمة التعليمية .
- السعي نحو بناء تآزر إيجابي موجه نحو الهدف من المهمة التعليمية : بتشجيع التلاميذ المشاركين في اللعب من أجل تحقيق نتاجات تعليمية محددة وواضحة وتقديم اثابات لهم ، ومساعدة كل واحد منهم من أجل التوصل إلى تعلم أفضل .
- شرح معايير النجاح : باستخدام المحكات المعيارية ومستويات الإتقان التي تم تحديدها سلفا على هيئة نتاجات مستهدفة من الأطفال.

- تحديد السلوك المرغوب فيه :
- تنفيذ المهمة التعليمية : وذلك بتنظيم الخبرات التعليمية للتلاميذ ، وتوجيه تحركاتهم في اللعب من أجل الوصول إلى تحقيق الإجابات الصحيحة . والمساهمة في تقديم أفكار جديدة وتشجيع التلاميذ نحو معالجة الأفكار الجديدة بشكل مناسب.

والتعليق بإيجابية على ما يقدمونه من نشاط ، وتوزيع الاهتمام على جميع التلاميذ المشاركين في اللعب دون استثناء ، وتوجيههم نحو السلوك القدوة . بالإضافة إلى توفير الفرصة لهم من أجل ممارسة هواياتهم المفضلة في اللعب .

- تقويم المهمة التعليمية : وتشتمل على تقويم أداء التلاميذ ومناقشتهم فيما قدموه من لعب . وتطبيق الاختبار التحصيلي الخاص بأغراض الدراسة الحالية . بالإضافة إلى تزويدهم بمعايير خاصة للتقويم الذاتي لمهاراتهم ومعارفهم .

وتتميز هذه الخطوات بصلاحية استخدامها في أي موضوع دراسي ، ومع أية مجموعة تعليمية شريطة أن يتم تنفيذها بدقة وفاعلية . مما يستلزم وقتا ودراية كافية من أجل تحقيق هدف التعلم المأمول . ويكون عمل المعلم عمل المرشد والموجه في جميع مراحل أداء الدور وتشجيع الأطفال على التعبير الحر عن الأفكار والمشاعر في جو من المرح والحب والمساواة والثقة المتبادلة بين أطفال المجموعة التعليمية الواحدة ، والمساعدة في تقبل جميع الاقتراحات والبدائل التي يتم التوصل إليها دون إصدار أحكام قيميه مركزا على القضايا موضوع الاهتمام (الملحقان : ١ و ٢) .

٤- الاختبارات التحصيلية

استخدم الباحث اختبارا تحصيليا في مادة الرياضيات من أجل قياس تحصيل التلاميذ من أفراد عينة الدراسة حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية ، وهي المعرفة والاستيعاب والتطبيق. وتألف الاختبار في صيغته النهائية من ٢٥ فقرة من نوع أسئلة الاختيار من متعدد وفق جدول مواصفات خاص أعد لأغراض الدراسة الحالية.

التصميم الإحصائي

تمثلت الطرق الإحصائية التي استخدمها الباحث لتحليل نتائج الدراسة الحالية باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبارات التحصيلية القبلية والبعدية الخاصة بوحدة المساحة من كتاب

الرياضيات للصف الخامس الابتدائي وكذلك استخدام اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبارات التحصيلية القبلية والبعدية في نفس الوحدة الدراسية من كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي تبعا لمتغير الجنس .

رابعا : نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى زيادة تحصيل التلاميذ للمفاهيم والمعلومات عندما ينتقلون في تعلمهم من طريقة التعليم الصفي الاعتيادية إلى طريقة التعليم باللعب. وفيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة تبعا لمتغير الجنس.

نتائج الاختبارات التحصيلية القبلية والبعدية على أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة

تم استخراج نتائج الاختبارات التحصيلية القبلية والبعدية على أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة حسب كل من متغيري الجنس ، ومستوى الذكاء .

ويبين جدول رقم ٢ نتائج الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي على أفراد العينة التجريبية ، ويبين جدول رقم ٣ كذلك نتائج الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي على أفراد العينة الضابطة .

جدول رقم ٢ . نتائج الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي على أفراد العينة التجريبية حسب كل من الجنس والذكاء

الجنس		الذكور		الإناث	
التحصيل	البيانات	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
	العدد	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
	الوسط	٦,٨٠٠	٨,٦٠٠	٦,٧٦٠	٨,٤٤٠
مرتفع	الانحراف المعياري	١,٠٨٠١	١,٠٠	٠,٨٣٠٧	١,٢٦١
مرتفع	الخطأ المعياري	٠,٢١٦٠	٠,٢٠٠	٠,١٦٦١	٠,٢٥٢
	العدد	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
	الوسط	١,٩٢٠	٣,٦٨٠	١,٩٦٠	٣,٧٢٠
منخفض	الانحراف المعياري	٠,٧٠٢٤	١,٥١٩	٠,٨٤٠	١,٢٠٨
	الخطأ المعياري	٠,١٤٠٥	٠,٣٠٤	٠,١٦٨	٠,٢٤١

تابع جدول رقم ٢

التحصيل	البيانات	الذكور قبلي	الذكور بعدي	الإناث قبلي	الإناث بعدي
الإجمالي	العدد	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠
	الوسط	٤,٣٦٠	٦,١٤٠	٤,٣٦٠	٦,٠٨٠
	الانحراف المعياري	٢,٦٢٤٥	٢,٧٩٢	٢,٥٦١	٢,٦٧٩
	الخطأ المعياري	٠,٣٧١٢	٠,٣٩٤	٠,٣٦٢	٠,٣٧٨

جدول رقم ٣ . نتائج الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي على أفراد العينة الضابطة حسب كل من الجنس والذكاء

التحصيل	البيانات	الذكور قبلي	الذكور بعدي	الإناث قبلي	الإناث بعدي
مرتفع	العدد	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
	الوسط	٦,٦٨٠	٧,١٢٠	٧,٢٠٠	٧,٠٤٠
	الانحراف المعياري	٠,٧٤٨	٠,٨٣٢	٠,٨٦٦	٠,٦٧٥
	الخطأ المعياري	٠,١٤٩	٠,١٦٦	٠,١٧٣	٠,١٣٥
منخفض	العدد	٢٥	٢٥	٢٥	٢٥
	الوسط	١,٩٢٠	٢,٠٠٠	١,٩٦٠	٢,٢٠٠
	الانحراف المعياري	٠,٧٥٩	٠,٥٧٧	٥,٣٨٥	٠,٩١٢
	الخطأ المعياري	٠,١٥١	٠,١١٥	٠,١٠٧	٠,١٨٢٦
الإجمالي	العدد	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠
	الوسط	٤,٣٠٠	٤,٥٦٠	٤,٥٨٠	٤,٦٢٠
	الانحراف المعياري	٢,٥١٧	٢,٦٦١	٢,٧٤١	٢,٥٧٠
	الخطأ المعياري	٠,٣٥٦	٠,٣٧٩	٠,٣٨٧	٠,٣٦٣

ويوضح الجدولان رقم ٢ و رقم ٣ ارتفاع متوسطات أداء التلاميذ الذين تلقوا تعليمهم باللعب (العينة التجريبية) مقارنة بمتوسطات أداء التلاميذ الذين تلقوا تعليمهم بالطريقة التقليدية (العينة الضابطة) .

١- نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي

جدول رقم ٤ . نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي

العينة	الوسط الحسابي	درجات الحرية	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	٤,٣٦٠	٩٩	٠,٠٩٠	٢,٥٨٠	٠,٢٦٨	٠,٧٦٧	٠,٤٤٥
الضابطة	٤,٤٥٠			٢,٦٣٠	٠,٢٦٣		

يلاحظ من جدول رقم ٤ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي الخاص بالرياضيات للصف الخامس الابتدائي (ت = ٠,٧٦٧) بمستوى دلالة (α = ٠,٤٤٥) .

٢- نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي

ولاختبار الفرضية الإحصائية المتعلقة بالفروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مقدار التحسن في التحصيل طبق اختبار التحصيل الخاص بمادة الرياضيات بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية وتم حساب اختبار (ت) لفحص الفروق في الأداء بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة .

جدول رقم ٥ . نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي

العينة	الوسط الحسابي	درجات الحرية	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	٦,١١٠	٩٩	١,٥٢٠	٢,٧٢٢	٠,٢٧٢	١٠,٨٣١	٠,٠٠٠
الضابطة	٤,٥٩٠			٢,٦١٣	٠,٢٦١		

يوضح الجدول رقم ٥ أن هناك فرقا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٠٠) بين أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الخاص بأغراض الدراسة الحالية (ت=٨,٣٠٢) بمستوى دلالة (α = ٠,٠٠٠) لصالح أفراد العينة التجريبية .

٣- نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المرتفع على الاختبار التحصيلي الخاص بالرياضيات للصف الخامس الابتدائي

ولاختبار الفرضية الإحصائية المتعلقة بفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المرتفع على الاختبار التحصيلي الخاص بالرياضيات للصف الخامس الابتدائي باستخدام اختبار (ت) للبيانات المترابطة بين العلامات للأداء القبلي والبعدي لأفراد العينة التجريبية من ذوي الذكاء المرتفع . ويبين جدول رقم ٦ نتائج هذا التحليل .

جدول رقم ٦. نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المرتفع على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي

الاختبار	الوسط الحسابي	درجات الحرية	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي	٦,٧٨٠	٤٩	١,٧٤٠	٠,٩٥٣٨	٠,١٣٤٩	٨,٣٠٢	٠,٠٠٠
البعدي	٨,٥٢٠			١,١٢٩٢	٠,١٥٩٧		

ويوضح جدول رقم ٦ أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين مستويات الأداء القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المرتفع في اختبار التحصيل الخاص بأغراض الدراسة الحالية (ت = ٨,٣٠٢) بمستوى دلالة (α = ٠,٠٠٠) .

٤ - نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المنخفض على الاختبار التحصيلي الخاص بالرياضيات للصف الخامس الابتدائي

ولاختبار الفرضية الإحصائية المتعلقة بفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المنخفض على الاختبار التحصيلي الخاص بالرياضيات للصف الخامس الابتدائي

باستخدام اختبار (ت) للبيانات المترابطة بين العلامات للأداء القبلي والبعدي لأفراد العينة التجريبية من ذوي الذكاء المنخفض من الجنسين . ويبين الجدول رقم (٧) نتائج هذا التحليل .

جدول رقم ٧ . نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المنخفض على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي

الاختبار	الوسط الحسابي	درجات الحرية	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلي	١,٩٤٠	٤٩	١,٧٦٠	٠,٧٦٦	٠,١٠٨	٧,٧٢٧	٠,٠٠٠
البعدي	٣,٧٠٠			١,٣٥٩	٠,١٩٢		

ويوضح جدول رقم ٧ أن هناك فرقا دالا إحصائيا بين مستويات الأداء القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المنخفض في اختبار التحصيل الخاص بأغراض الدراسة الحالية (ت = ٧,٧٢٧) بمستوى دلالة (α = ٠,٠٠٠) .

٥- نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية من الجنسين على الاختبار التحصيلي الخاص بالرياضيات للصف الخامس الابتدائي

ولاختبار الفرضية الإحصائية المتعلقة بفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية من الذكور والإناث على الاختبار التحصيلي الخاص بالرياضيات للصف الخامس الابتدائي باستخدام اختبار(ت) للبيانات المترابطة بين العلامات للأداء القبلي والبعدي لأفراد العينة الدراسية . ويبين جدول رقم ٨ نتائج هذا التحليل.

جدول رقم ٨ . نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد عينة الدراسة التجريبية على الاختبار البعدي حسب متغير الجنس

الجنس	الوسط الحسابي	درجات الحرية	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	٦,١٤٠	٤٩	٠,٠٦٠	٢,٧٩٢	٠,٣٩٤	٠,٢٩٠	٠,٧٧٣
الإناث	٦,٠٨٠			٢,٦٧٩	٠,٣٧٨		

ويوضح جدول رقم ٨ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات الأداء البعدي لأفراد عينة الدراسة التجريبية من الجنسين في اختبار التحصيل الخاص بأغراض الدراسة الحالية (ت = ٠,٢٩٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيا .

خامسا : مناقشة النتائج والتوصيات

١- ملخص نتائج الدراسة

يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة بما يلي :

- عدم وجود فرق في الأداء بين أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي .
- وجود فرق في الأداء بين أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي .
- وجود فرق في الأداء بين أفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المرتفع على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي .
- وجود فرق في الأداء بين أفراد عينة الدراسة التجريبية من ذوي الذكاء المنخفض على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي .
- عدم وجود فرق في الأداء بين أفراد العينة الدراسية (التجريبية والضابطة) من الجنسين على الاختبار التحصيلي البعدي .

٢- مناقشة نتائج الدراسة

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي تحدثت عن أثر التعلم باللعب في رفع مستويات التحصيل الدراسي عند التلاميذ ، وعدم تأثير عامل الجنس في رفع مستويات التحصيل الدراسي عند التلاميذ [١٢] ، وأن الإناث لا يتفوقن على الذكور من حيث زيادة أثر فاعلية طريقة التعلم باللعب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهن .

ولقد حققت استراتيجيات التعلم باللعب فروقا دالة إحصائيا بالنظر لأثر استراتيجية التعلم باللعب في خلق جو من الألفة والتفاعل بين التلاميذ [٢٦ ؛ ٢٧] خاصة استخدام الألعاب التي تلائم حاجات التلاميذ الموهوبين [٢٨] والتي تختلف في محتواها وأهدافها عن الألعاب التي تلائم حاجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم . مما يؤكد ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن المعلم قادر على تنمية مهارات التفكير باللعب عند التلاميذ [٣٥؛ ٨ ؛ ٣٦] إذا ما نفذ عددا من الاستراتيجيات التي أثبتت نجاحها في تحقيق تقدم في تنمية مهارات التفكير عند التلاميذ . وأن وسائل الإثابة والتعزيز الإيجابي التي يقدمها المعلمون لتلاميذهم وسيلة مهمة في مساعدة هؤلاء التلاميذ على تقويم أنفسهم بشكل أكثر واقعية وتحسين مستويات أدائهم في اللعب [٣٧ ؛ ٣٨]. والمعلم من خلال أدائه وخبراته في التعلم ، وتمتعه بعدد من الكفايات الخاصة ، مثل كفايات اختيار اللعبة[٢٦ ؛ ٢٩ ؛ ٣٥] ، وكتابات تطوير اللعبة [٥٠ ؛ ٤٣]، وكفايات تنفيذ اللعبة [١٢ ؛ ٩]، وكفايات تقويم اللعبة [١٢ : ٤ ؛ ٥١]. وكفايات تصميم اللعبة [٣٩؛ ٤٠ ؛ ٤٩]. يمكنه من بناء استراتيجية محددة للتعلم باللعب بحيث يسهل على المعلمين تنفيذها في يومهم الدراسي المعتاد وعلى المواد المختلفة التي يقومون بتدريسها ضمن برنامج عملهم اليومي .

وبالرغم من ازدياد مستويات التحصيل الدراسي لدى فئتي أفراد عينة الدراسة الذين يتميزون بمستويات متباينة من الذكاء ، إلا أن الدراسة الحالية قد أفرزت فروقا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٠٠ لصالح فئة أفراد عينة الدراسة من ذوي الذكاء المرتفع مما يتفق والعديد من الدراسات التي تحدثت عن أثر الذكاء في التحصيل الدراسي للتلاميذ [٢٤].

٣ – التوصيات

ويوصي الباحث استخدام استراتيجية التعليم باللعب في مختلف المواد الدراسية المقررة في مرحلة الدراسة الأساسية خاصة المراحل الدراسية الأولى منها ، لما تحققه هذه الاستراتيجية من اتجاهات إيجابية للمتعلم وصقل مهارات التفكير وتطويرها إيجابيا عندهم . إضافة إلى رفع مستويات التحصيل الدراسي لديهم .

ملحق رقم ١ . إجراءات التعلم باللعب

الخطوة الأولى : اختيار حصة دراسية

- اختر درسا
- الصف :
- موضوع الحصة الدراسية

الخطوة الثانية : صياغة الأهداف وصناعة القرار

- حدد :
  - الأهداف التعليمية .
  - النشاطات التعليمية الملائمة .
  - عدد المشاركين .
  - أدوار اللاعبين .
  - أدوات اللعب .
  - إجراءات اللعب .
  - معايير النجاح .
  - صنف مضمون المادة التعليمية ورتبها بتسلسل مناسب .
  - عين الأطفال المشاركين في اللعب .
  - رتب غرفة الصف ونظمها .

الخطوة الثالثة : تنظيم المهمة التعليمية

- اشرح المهمة التعليمية :
  - وضح المهمة التعليمية تماما للتلاميذ قبل أن يبدءوا العمل.
  - اشرح أهداف المهمة التعليمية.
  - عرف المفاهيم المستهدفة.
  - اشرح الإجراءات التي تراها ضرورية كي يتبعها الأطفال.
  - اطرح أسئلة محددة على الأطفال لتتيقن من فهمهم للمهمة التعليمية.
- اسع لبناء التآزر الإيجابي الموجه نحو الهدف :
  - شجع الأطفال المشاركين كي يحققوا نتاجا تعليميا محددا وواضحا.
  - قدم إثابات للأطفال المشاركين
  - بناء المحاسبة الفردية (المسؤولية الفردية) .

- ساعد كل طفل للتوصل إلى درجة ممكنة للتعلم.
- شرح معايير النجاح :
- استخدم المحكات المعيارية ومستويات الإتقان المحددة سلفا على هيئة نتاجات مستهدفة من الأطفال.
- حدد السلوك المرغوب فيه :
- شجع الأطفال على توضيح كيفية حصولهم على الإجابة.
- اطلب من كل طفل إيجاد صلة بين ما يتعلمه الآن وما قد تعلمه سابقا.
- تيقن من أن كل طفل قد فهم المادة التعليمية المقررة.
- شجع كل طفل على المشاركة في اللعب.
- أصغ بدقة إلى ما يقوله كل طفل مشارك في اللعب.
- لا تحاول أن يغير التلميذ رأيه ما لم يكن مقتنعا بذلك.

الخطوة الرابعة : نفذ المهمة التعليمية

- نظم الخبرات التعليمية للأطفال.
- نظم النشاطات التعليمية للأطفال.
- نظم التفاعل بين الأطفال بعضهم ببعض.
- وجه تحركات اللاعبين.
- لاحظ سلوك اللاعبين.
- تحقق من الإجابات الصحيحة.
- ساهم في تقديم أفكار جديدة.
- عبر عن دعمك وقبولك للأفكار المطروحة.
- شجع الأطفال على معالجة الأفكار بشكل علمي.
- احفز الأطفال على اكتساب الاتجاهات والممارسات التربوية.
- علق بإيجابية على ما يقدمه الأطفال من نشاط.
- وفر الضبط والنظام داخل غرفة الصف.
- كلف الأطفال بمهام تتناسب وقدراتهم.
- شجع الأطفال على المشاركة في العمل.
- اعقد حلقات نقاش زمري مع الأطفال.
- ناد كل طفل باسمه.
- وزع اهتماماتك على جميع الأطفال دون استثناء.

- وجه اهتمامات تلاميذك إلى السلوك القدوة.
- تفهم مشكلات الأطفال وساعدهم على حلها.
- وفر فرص ممارسة هوايات الأطفال المفضلة.
- قدم المساعدة للأطفال الذين يرغبون بها.
- راجع الاستراتيجيات والإجراءات التي تعتبر هامة للقيام بالمهمة التعليمية المستهدفة.
- أجب عن أسئلة الأطفال واستفساراتهم.
- علم أطفالك المهارات اللازمة للقيام بالمهمة التعليمية.
- علم أطفالك بطريقة مرحة.

الخطوة الخامسة : تقويم المهمة التعليمية

- قوم أداء الأطفال.
- قوم نوعية تعلم الأطفال وكميته.
- راجع أهداف اللعبة.
- ناقش الأطفال فيما قدموه من ألعاب.
- طبق الاختبارات التحصيلية على الأطفال وحلل نتائجها.
- استخدم وسائل وأدوات قياس مناسبة.
- زود الأطفال بمعايير علمية للتقويم الذاتي لمهاراتهم ومعارفهم.

ملحق رقم ٢ . وحدة تخطيط مهارات التفكير العلمي

أولا : المهارات الأساسية في التعلم

- مهارات لازمة لتشكيل مجموعات اللعب :
  - العمل بهدوء وبلا ضجيج.
  - البقاء مع المجموعة.
  - تشجيع كل تلميذ على المشاركة في اللعب.
- مهارات أخرى :
  - استخدام أسماء الزملاء في المجموعة.
  - التطلع إلى العضو المتحدث.
  - الجلسة المناسبة.
  - عدم استخدام المثبطات (النقد السلبي).

- التطلع إلي المادة التعلمية المعنية.

- مهارات لازمة لقيام مجموعات اللعب بوظيفتها :
  - تقديم الإرشادات لمجموعات اللعب.
  - تحديد الهدف من المهمة.
  - لفت الانتباه إلى الزمن المقرر للعبة.

- تحديد الإجراءات اللازمة للقيام بالمهمة التعليمية :
  - التعبير عن الدعم المقبول.
  - طلب المعونة أو التوضيح.
  - التطوع بتقديم الشرح أو التوضيح.
  - إعادة الصياغة أو التوضيح.
  - حفز المجموعة.
  - وصف المشاعر للتلميذ عندما يكون ذلك مناسبا.

- مهارات لازمة للتعمق :
  - دمج عدد من الأفكار المختلفة في موقف واحد.
  - طلب المبرر الذي يقدمه العضو للخلاصة التي يقدمها.
  - طرح أسئلة سابرة (تمحيصية) تقود إلى الفهم.
  - توليد مزيد من الإجابات تتخطى الإجابة الأولى.
  - تفحص الحقيقة من خلال تدقيق العمل.

ثانيا : مهارات التفكير العلمي

- *الملاحظة* : يعمل عليها المتعلم من خلال الحواس مباشرة بحيث تتصف بالدقة والموضوعية والشمول.
- *التصنيف* : القدرة على وضع الأشياء في مجموعات بناء على الخاصية المشتركة التي تمتلكها.
- *الاستنتاج* : تفسير الملاحظة المباشرة.
- *التنبؤ* : تحديد أو توقع حدوث ظاهرة أو حادثة في المستقبل بناء على الملاحظات والخبرات السابقة المرتبطة بتلك الظاهرة.
- *القياس* : ترتيب الأشياء ومقارنتها باستخدام وحدات قياس موحدة وأدوات قياس مناسبة.

- *الاتصال والنقل* : أية وسيلة لنقل المعلومات من فرد أو مجموعة من الأفراد الى فرد آخر أو مجموعة أخرى.
- *استخدام العلاقات المكانية - الزمانية* : اكتساب الطفل قدرة على وصف وضع الجسم بالنسبة لأجسام أخرى أو وصف حركة واتجاه الجسم بالمقارنة مع جسم آخر.
- *صياغة الفرضيات* : عملية تطوير وتمييز عبارات على صورة : إذا ٠٠ فإن ٠٠ أو طرح القضية قيد البحث على هيئة سؤال.
- *التجريب* : اختبار الفرضية عن طريق استخدام المواد والأدوات وضبط المتغيرات.
- *تفسير البيانات* : استخدام أنماط البيانات المختلفة لتحديد مدى صدق الفرضية قيد البحث.
- *بناء النماذج* : القدرة على خلق تمثيل عقلي أو حسي لفكرة أو حدث ما.

المراجع العربية والأجنبية

[١] Gagne, R. M. *The Conditions of Learning*. 2nd ed. New York: Holt Rinehart and Winston, 1970.

[٢] Bruner, J.S. *A Study of Thinking*. London: Chapman and Halt, 1956.

[٣] خضر، نظلة حسن. *دراسات تربوية رائدة في الرياضيات*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٤م.

[٤] Ausubel, D. P., and F. G. Robinson. *School Learning: An Introduction to Educational Psychology*. New York, Holt Rinehart and Winston, 1969.

[٥] Siegler, R. S. "Mechanism of Cognitive Growth: Variation and Selection. " In *Mechanisms of Cognitive Development*, ed. by R. J. Stabbers. New York: W.H.Frand, 1984.

[٦] Good, C.V. *Dictionary of Education*. 13th ed. New York: McGraw-Hill, 1975.

[٧] Lee, W. M. "A Comparison of Verbal Problem Solving in Arithmetic of Learning Disabled and Non-Learning Disabled Seventh Grade Males. " Doctoral Dissertation, Univ. of Kansas. *Dissertation Abstracts International*, 40 (1980), 4528.

[٨] Maletsky, E. M. "Problem Solving for the Junior High School. " *Arithmetic Teacher*, 29, no. 6 (Feb 1982), 20-24.

[٩] Johnson, J. "Do You Think You Might Be Wrong? Confirmation Bias in Problem Solving. " *Arithmetic Teacher*, 34, no. 9 (May 1987), 13-16.

[١٠] شطى، دونالد، وأحمد بلقيس. *القائد التربوي واغناء المنهاج*. الأونروا/ اليونسكو. الأردن، يوليو ١٩٨٩م.

[١١] بلقيس، أحمد، وتوفيق مرعي. *الميسر في سيكولوجية اللعب*. ط٣. عمان: دار الفرقان، ١٩٨٧م.

[١٢] Krulik, S., and J. Rudnick. "A Teaching Problem Solving to Preserve Teachers." *Arithmetic Teacher*, 29, no. 6 (Feb. 1982), 42-45.

[١٣] Falba, C. J., and M. J. Weiss. "Mathenger Hand Matters." *Mathematics Teacher*, 84, no. 2 (Feb. 1991), 88-90.

[١٤] Ford, M.S., and C. G. Crew. "Table-Top Mathematics-A Home Study Program for Early Childhood." *Arithmetic Teacher*, 38, no. 8 (April 1991), 6-12.

[١٥] Jones, S. M. "Fitting Games into Mathematics Curriculum. " *Arithmetic Teacher*, 30, no. 4 (Dec. 1982), 35-36.

[١٦] Kerviel, S. "A Mathematics Rally. " *Western European Education*, 22, no. 2 (Summer 1990), 29-31.

[١٧] إبراهيم، فوزية. "التعليم المستمر مدى الحياة." *مجلة كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة*، ٧ (مايو ١٩٨١م).

[١٨] Williams, M. "The Place of Games in Primary Mathematics. " *Mathematics in School*, 15, no. 1(Jan. 1986).

[١٩] Eade, F. "Learning From Activities. " *Mathematics in School*, 17, no. 3 (May, 1988).

[٢٠] Joyce, B., and M.Wail. *Models of Teaching*. 2nd ed. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall, 1980.

[٢١] Heinich, R., et al. *Instructional Media and the New Technologies of Instruction*. New York: John Wiley and Sons, 1982.

[٢٢] Krulik, S., and J. Rudnick. "A Strategy Gaming and Problem Solving- an Instructional Pair Whose Time Has Come." *Arithmetic Teacher*, 31, no. 4 (Dec. 1983), 26-29.

[٢٣] Scheer, J. K. "Manipulative Make Mathematics Meaningful for Middle School." *Childhood Education*, 62, no. 2 (Nov. - Dec. 1985), 15-21.

[٢٤] Jenson, A. R. *Straight Talk about Mental Tests*. New York: The Free Press, 1981.

[٢٥] صالح، أحمد زكي. *تعليمات اختبار القدرات العقلية الأولية*. القاهرة، المطبعة العالمية: د. ت.

[٢٦] Ernest, P. "Games: A Rationale for Their Use in the Teaching of Mathematics in School. " *Mathemactics in School*, 15, no. 1 (January 1986), 2-5.

[٢٧] Nelson, R. S. and D. R. Whiteaker. "Teaching Games More than Practice. " *Arithmetic Teacher*, 31, no. 2 (October 1983), 25-27.

[٢٨] Mosley, F. "Count Me In-Games for All. " *Mathematics in School*, 15, no. 1 (January 1986), 6-9.

[٢٩] Litwiller, B., and D.R. Duncan. "New Setting for Regular Polyhedral Dice Games: the Probability of Winning. " *Mathematics Teacher*, 77, no. 3 (March 1984), 228-31.

[٣٠] David, A. "Computer Games in Mathematics Education." *Arithmetic Teacher*, 74, no. 8 (November 1981).

[٣١] McBride, J., and C.E. Lamb. "Using Commercial Games to Design Teacher – Made Games for the Mathematics Classroom." *Arithmetic Teacher*, 38, no. 5 (January 1991), 14-22.

[٣٢] Hagan, M. "Sticks and Bones." *Arithmetic Teacher*, 33, no.1 (September 1985), 44-45.

[٣٣] Bitner, T., and E. M. Partridge. "Stocking Up: on Mathematics Skills." *Arithmetic Teacher*, 38, no.7 (March 1991), 4-7.

[٣٤] Massey, T. E. "Football-all Year Long?" *Arithmetic Teacher*, 29, no. 5 (January, 1982), 43-44.

[٣٥] Barson, A. "And the Last One Loses." *Arithmetic Teacher*, 33, no. 1 (September 1985), 35-37.

[٣٦] Reimer, W. "The Domino Effect: Problem Solving with Common Table Games." *Mathematics Teacher*, 82, no. 4 (April 1989), 240-45.

[٣٧] Bledsoe, G. J. "Guessing Geometric Shapes." *Mathematics Teacher*, 80, no. 3 (March 1987), 178-80.

[٣٨] Keely, R. J. "Champ-An Introduction to Definitions Conjectures, and Theories." *Mathematics Teacher*, 79, no. 7 (October 1986), 26-29.

[٣٩] Taylor, K. W. "*Parents and Children Learn Together.*" New York: Teacher College Press, Columbia University, 1967.

[٤٠] Parr, A. "Six-Schooner." *Mathematics in School*, 15, no.1 (January 1986), 12-15.

[٤١] Campbell, M. D. "Basic Fact Drill-Card Games." *Arithmetic Teacher*, 36, no.8 (April, 1989), 41-43.

[٤٢] Onslow, B. "Overcoming Conceptual Obstacles. The Qualified Use of Games." *Science and Mathematics.*, 90, no.7 (November 1990), 581-92.

[٤٣] Horak, V., and W. J. Horak. "Let's do It: Batten Bag Mathematics." *Arithmetic Teacher*, 30, no.7 (March 1983), 8-13.

[٤٤] صباريني، محمد. آخرون. "الألعاب التربوية وتطبيقاتها في تدريس العلوم." *مجلة رسالة الخليج العربي*، ٢١ (١٩٨٧م).

[٤٥] Erichson, C. W., and D. H. Curl. *Fundamentals of Teaching with Audiovisual Technology*. 2nd ed. New York: MacMillan, 1972.

[٤٦] Witich, W., and C.F. Schuller. *Instructional Technology: It's Nature and Use.* 5th ed. New York: Harper and Row, 1973.

[٤٧] Selkirk, K. "Simulation Games: A Mathematical Activity. " *Mathematics in School*, 15, no. 1 (January 1986), 40-43.

[٤٨] عفانة، عزو. *أسلوب الألعاب في تعليم وتعلم الرياضيات*. غزة: الجامعة الإسلامية، ١٩٩٦م.

[٤٩] Schroeder, T. I. "Capture: A Game of Practice, A Game of Strategy. " *Arithmetic Teacher*. 31, no. 4 (December 1983), 30-31.

[٥٠] مصطفى، محمد محمود. "استخدام الألعاب في تعليم وتعلم الرياضيات." *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ٥، س٧ (أبريل ١٩٨٦م).

[٥١] Harvey, J., and G. W. Bright. "Mathematical Games: Antithesis or Assistance? " *Arithmetic Teacher*, 32, no. 6 (February 1985), 23-26.

[٥٢] عودة، أحمد سليمان، وخليل يوسف الخليلي. *الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية*. عمان: دار الفكر، ١٩٨٨م.

The Usage of Playing in Teaching Scientific Concepts and Information in Mathematics for Fifth Grade Pupils in Jordan

Sami M. Milhem
Associate Professor, Dept. of Psychology.
Educational Science Faculty- U.N.R.W.A
Amman, Jordan

Abstract. This study deals with the effect of teaching critical thinking in mathematics by using playing method and traditional teaching method for fifth grade pupils in Jordan. The study consists of the following:

1. The sample consists of 200 pupils, 100 males and 100 females, representing four sections of the fifth grade pupils.
2. The study concentrated on teaching one unit of the mathematics book.
3. The mental ability test was conducted on the pupils excluding those who got average grades.
4. T – test was used to analyze the results of the achievement test.
5. The results showed significant effect due to the teaching model used and intelligence, but no significant effect was shown due to sex (gender) factor.

Contents

Contents

Academic Publishing and Press

J. King Saud Univ., Vol. 14, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 305-768 Ar., Riyadh (A.H. 1422/2002)

Journal of
King Saud University

Volume 14

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1422
(2002)



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia

Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Division of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the prior written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1. Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2. Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during a specific period of time.

3. Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4. Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5. Book reviews

GENERAL INSTRUCTIONS

1.Submission of manuscripts for publication: Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

2.Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, and brief articles must include both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

3.Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the journal's page size (12.6 x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or captions, as well as credit lines wherever the material is not original.

4.Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*, e.g., *J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., et al., etc.

5. References: In general, references citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in online brackets, e.g., [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizon: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in online brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in online brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Diaches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in online brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6. Content note: A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in online brackets [ ]) in the same way that it is used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the next reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned to the content note in the text to precede the content note itself.

7.Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

8.Opinions: Manuscripts submitted to the journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

9.Offprints: Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

10.Correspondence:

Division Editor
The Journal of King Saud University
(*Educational Sciences & Islamic Studies*)
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

11.Frequency: Biannual.

12.Price per issue: SR 10 or $ 5 (including postage).

13.Subscription and Exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 14, *Educ.Sci . & Islamic Studies* (2), pp. 305 - 768 Ar., Riyadh (A.H. 1422/2002)

ISSN 1018-3620



Journal of King Saud University

Volume 14

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H.1422 (2002)



King Saud University

Academic Publishing and Press